

# **DIE KLASSIFIKASIE VAN ONDERPRESTERING EN DIE IMPLIKASIES DAARVAN OP SKOOLKULTUUR**

deur

**DAVID ARNOLDS**

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening  
aan die vereistes vir die graad

**Magister in Opvoedkunde  
(Opvoedingsbeleidstudies)**

aan die

**Universiteit van Stellenbosch**

**Studieleier: Prof. Nelleke Bak**

**Maart 2013**

## **VERKLARING VAN EGTHEID**

Deur hierdie tesis/proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat , my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

**GETEKEN:**

**DATUM:** 15 OKTOBER 2012

## ABSTRAK

Die interpretering van beleid en die toepassing daarvan in die werkplek was nog altyd 'n aanvegbare aspek, omdat beleid nie 'n geslote entiteit is nie en dus oop is vir verskillende interpretasies deur die toepassers van beleid. Die aanvegbaarheid van beleid kan duidelik waargeneem word met die toepassing van die Nasionale Assesserings Beleid van 1998 op die Suid-Afrikaanse skoolgemeenskap. In hierdie trant is die hoofdoel van my studie om ondersoek in te stel na die implikasie wat die toepassing van beleid rakende die klassifikasie van primêre skole as onderpresterende skole op die skole se skoolkultuur, het en hoe sommige onderwysers teenoor so 'n klassifikasie reageer.

Met hierdie studie wil ek 'n interpreterende ondersoek loods na die vraag: "Hoe beleef onderwysers hul skoolkultuur nadat hul skole deur die Wes-Kaapse Onderwys Departement as onderpresterende skole klassifiseer is. Ek beskou dit as 'n belangrike vraag vir ondersoek omdat die literatuur rakende skoolkultuur en skool prestasie daarop dui dat hierdie twee aspekte as kritieke elemente beskou word in die skoolopset. Om hierdie rede ondersoek ek hierdie verskynsel in my onmiddellike skool omgewing om begrip te toon vir die wedersydse invloed wat hierdie elemente op mekaar het. Hierdie vraag word beredeneer teen die agtergrond van Suid-Afrika se deelname aan toetse van die ligame van internasionale akademiese prestasies en die onbevredigende uitlae wat tydens die deelname aan hierdie toetse verwerf is. Vanuit nege en dertig deelnemende lande het Suid -Afrika laaste geëindig. Ek loods my studie vanuit 'n kwalitatiewe interpreterende ondersoek aan drie laerskole en nege geselekteerde opvoeders oor die prestasie wat die Intermediêre Fase (graad ses) verwerf het in die aanname en inwerkingstelling van die Sistemiese Evalueringstoetse vanaf 2007 tot 2010 in Geletterdheid en Wiskunde as 'n uitvloeisel van die Nasionale Assesserings Beleid van 1998. Ek doen 'n beleidsanalise voortspruitend uit 'n historiese oorsig en konteks van skool en prestasie verskille wat in die onderwysopset aangetref word. My fokus is egter op die onderwysers se respons as gevolg van die klassifikasie van hul skool as 'n onderpresterende skool. Hierdie ondersoek word ingestel deur gebruik te maak van semi gestruktureerde onderhoudvoering met respondente van drie steekproefskole en 'n vergelyking van sistemiese toets uitslae en interne evaluerings uitslae.

Vanuit die verkennende analyses en die literatuur is gevind dat skoolkultuur 'n deurslaggewende bepaler in terme van leerderprestasie is. Waar skoolkultuur in presterende skole positief bydra tot die prestasie en werklewing van die skool, is dit 'n negatiewe determinant by die onderpresterende skole. Dit volgens Fleisch dui daarop dat die Suid-Afrikaanse onderwysopset nog steeds in twee afdelings fungeer naamlik die presterende voorheen bevoordeelde skole en aan die anderkant die onderpresterende voorheen benadeelde skole. Die onderwysers het ook gevoel dat hierdie aspek buite rekening is gelaat met die implementering van die sistemiese toetse en die gevolglike klassifikasie van die skole.

Tydens die uitvoering van die studie het ek gevind dat die respondente van die deelnemende skole saamgestem dat 'n positiewe skoolkultuur leerderprestasie positief kan beïnvloed. Hulle het erken dat hulle in gebreke gebly het om 'n positiewe skoolkultuur te ontwikkel en te handhaaf. Ek eksplloreer die respondente se uitleef van hul skoolkultuur, magsverhoudinge en konseptualisering van hul identiteit aan die hand van hul gegewe klassifikasie. In die ondersoek het ek bevind dat daar 'n negatiewe skoolkultuur heers by skole wat as onderpresterende skole geklassifiseer is. Hierdie negatiewe skoolkultuur het ook veroorsaak dat onderwysers 'n probleem ondervind het met die magsverhouding wat daar bestaan het tussen hulle en die Onderwys Departement. Hulle het dit gesien as 'n "top down" verhouding waarin hulle geen inspraak het nie. 'n Verdere uitspruitel uit die negatiewe klassifikasie van die skool het daartoe gelei dat die onderwysers 'n negatiewe siening van hul identiteit as onderwysers ontwikkel het.

Vanuit die literatuur wat handel oor die herstel van onderpresterende skole, stel ek die moontlikheid van die toepassing van transformasionele leierskap wat geïmplementeer kan word in die bestuur van die deelnemende skole as een van die strategieë om vanuit hul klassifikasie van onderprestering te kom.

Hierdie navorsing het ten doel om die onderwysers se belewenis van hul skoolkultuur te weergee nadat hul skole geklassifiseer is as onderpresterend as gevolg van beleidstoepassing deur die Wes – Kaapse Onderwys Departement.

## ABSTRACT

The interpretation and application of policy in the workplace will always be a contentious issue, because policy is not a closed entity but is open to different interpretations by its users. This contentiousness of policy is clearly illustrated with the application of the National Assessment Policy of 1998 on the education community of South – Africa. Along these lines my study will try to address the question: “How do teachers in underperforming schools give meaning to their school culture after their schools have been classified as underperforming schools by the Western Cape Education Department?” I see it as a very important question as it explores the interrelationships between school culture and school performance. These two elements are regarded as critical elements that can either create a positive or a negative school environment. And in that sense I want to have an understanding of its influence in my immediate school environment.

This question is being argued against the backdrop of South - Africa’s participation in the tests of international bodies of academic performance where the country performed poorly. From thirty nine participating countries, South Africa achieved the lowest mean test score. My study is piloted in a qualitative interpretive enquiry at three different primary schools and nine pre- selected teachers in connection with the results obtained from the systemic evaluation tests which was administered in the intermediate phase (grade six) from 2007 up to 2010 in the learning areas Literacy and Numeracy. The Systemic Evaluation Tests stems from the National Assessment Policy of 1998 and was conducted as a measure to ensure the success of the learning centers and to improve learning systems. In this study I am conducting an analysis of education policy and also giving a historical overview of educational differences of schooling in South Africa. The focus however is on the teachers’ response as a result of their schools” being classified as underperforming schools. I am employing semi - structured interviews and do a comparison of the systemic results and the results obtained from the continuous assessment of the different schools.

From the analyses and a study of the literature I found that school culture plays a defining role in learner performance. I also found that school culture can act as a positive enhancer in performing schools and can also act as a deterrent in underperforming schools. The results

obtained from the systemic evaluation also shows that the South African education system still comprises of two separate education systems according to Fleisch. He holds the notion that there are the performing previously advantaged schools and the underperforming previously disadvantaged schools. The teachers felt that no consideration was given to the impact that the negative school culture and the impact of the environment could bear on the performances of the learners from the underperforming schools. My respondents acknowledged that a positive school culture could enhance learner performances and also conceded that they neglected to build and maintain a positive school culture. I then explore how my respondents gave meaning to their school culture, conceptualize power relations and identity formation after being classified as underperforming schools.

In my study I found that there is a negative culture present in the underperforming schools. And it negatively influences the conceptualization of the teachers of the power relationship between them and the Education Department. They see the power relation as “top down” and something in which they have no say in. Due to the negative relationship between the teachers and the Education Department, the teachers also experiencing difficulties in dealing with their own identity as they view themselves as underperforming teachers as a result of the classification of their schools.

Dealing with the literature regarding the rehabilitation of underperforming schools, I explore the possibility of employing Transformational Leadership as a strategy to deconstruct their image of underperformance. This research aims to show how teachers give meaning to their school culture after their schools were classified as underperforming due to policy applications by the Western Cape Education Department.

---

## ERKENNIGS

### **My opregte dank en waardering gaan aan:**

- My studieleier, professor Nelleke Bak, vir haar onbaatsugtige leiding, inspirasie, raad, aanmoediging en werksywer.
- Prof. Aslam Fataar, vir sy waardevolle insette en aanmoediging.
- Proff. Sarie Berkhout, Jan Heystek, Berte Van Wyk, dr. Azeem Badroodien vir hul aanmoediging.
- My vrou, Judith Arnolds, vir haar bydrae, proeflees van werkstukke en ondersteuning.
- Die prinsipale en onderwysers vir hul gewillige deelname aan die studie en ook hul akkommoderende gesindheid.
- Mnr. George Winter vir taalversorging.

***Vir my kinders: David, Fletcher en Chelsey***



## LYS VAN AFKORTINGS

ABET	Adult Basic Education and Training
AOO	Algemene Onderwys- en Opleidingsband
ASKD	Assosiasie vir Supervisie en Kurrikulum Ontwikkeling
CSEE	Centre for Social and Emotional Education
DOE / NDOE	Nasionale Onderwys Departement
ELRC	Education Labour Relations Council
GGBS	Geïntegreerde Gehalte Beheer Sisteem
JET	Junior Educational Trust
K2005	Kurrikulum 2005
NEPA	National Education Policy Act
NP	Nasionale Party
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PIRLS	Progress of Reading and Literacy Studies
QIDS-UP	Quality Improvement, Development, Support and Upliftment Programme
RSA	Republiek van Suid-Afrika
SACE	South African Council for Educators
SBL	Skool Beheerliggaam
SES	Sosiale en Ekonomiese Status
SET	Sistemiese Evaluerings Toetse
TIMSS	Trends for Mathematics and Science Studies
WKOD	Wes-Kaapse Onderwys Departement

## TABEL VAN INHOUDE

<b>TITEL VAN DIE TESIS</b>	<b>i</b>
<b>VERKLARING VAN EGTHEID</b>	<b>ii</b>
<b>ABSTRAK</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>v</b>
<b>ERKENNINGS</b>	<b>vii</b>
<b>LYS VAN AFKORTINGS</b>	<b>ix</b>
<b>TABEL VAN INHOUDE</b>	<b>x</b>
<b>LYS VAN TABELLE</b>	<b>xiv</b>
<b>LYS VAN FIGURE</b>	<b>xiv</b>

## TABEL VAN INHOUDE

### HOOFSTUK 1

#### INLEIDING EN OORSIG VAN STUDIE

1.1. Inleiding	1
1.2. Agtergrond tot die studie	4
1.3. Probleemstelling	5
1.4. Literatuuroorsig	6
1.5. Metodologie	8
1.6. Navorsingsmetode	9
1.6.1. Data versameling	9
1.6.2. Onderhoude	10
1.6.3. Dokumentanalise	11
1.7. Etiese oorwegings	11

1.8. Verloop van die navorsingsverslag	12
--	----

## **HOOFSTUK 2**

### **SKOOLKULTUUR EN SKOOLKLIMAAT**

2.1. Inleiding	13
2.2. Skoolkultuur	14
2.3. Hoofelemente wat skoolkultuur konstitueer	22
2.4. Skoolkultuur vs. skoolklimaat	23
2.5. Verband tussen skoolkultuur en prestasie	26

## **HOOFSTUK 3**

### **SISTEMIESE EVALUERINGSTOETSE AS DEEL VAN ASSESSERINGBELEID**

3.1. Inleiding	28
3.2. Historiese oorsig van die onderwys in Suid - Afrika	29
3.3. Die strewe na groter regverdigheid, toegang en kwaliteit na 1994	34
3.3.1. Heelskool evaluering	37
3.3.2. Prestasie taksering van opvoeders	38
3.4. Die rasionaal en implimentering van die beleid van sistemiese evaluering	38
3.4.1. Die assesseringsbeleid	38
3.5. Beleid as teks en interpretasie	44
3.6. Beleid as diskoers en interpretasie	47
3.6.1. Die konsep van mag	49
3.6.2. Diskoers en identiteitsvorming	52

3.7.	Die effek van die sistemiese evalueringstoele (SET)	
	se beleidstoepassing op skole	54

## HOOFSTUK 4

### METODOLOGIE EN NAVORSINGSMETODES

4.1.	Navorsingsontwerp	57
4.2.	Die kwalitatiewe benadering	58
4.3.	Metodes van ondersoek	61
4.3.1.	Dokument bestudering	61
4.3.2.	Onderhoude	62
4.4.	Etiese oorwegings	65
4.4.1.	Ingeligte toestemming	65
4.4.2.	Vertroulikheid	66
4.5.	Motivering van steekproef	67
4.6.	Opsomming	68

## HOOFSTUK 5

### DATA-ANALISE EN SINTESE

5.1.	Kontekstualisering van Skole A, B en C	69
5.2.	Uitslae van die sistemiese evaluering	74
5.3.	Verhoudings tussen onderwysers, leerders en ouers en die departement	78
5.4.	Aanvaarde norme en waardes	85
5.5.	Die onderwys- en leerpraktyke van die skool	89
5.6.	Die invloed van die omgewing	90
5.7.	Die houding van die onderwysers teenoor die sistemiese evaluering	92
5.8.	Sintese	97

5.8.1. Skoolkultuur	98
5.8.2. Magsverhoudings	99
5.8.3. Identiteitsvorming	100
5.9. Opsomming	102
5.10. Verhoudings tussen onderwysers en ouers	102
5.11. Verhoudings tussen onderwysers	103
5.12. Verhoudings tussen onderwysers en die onderwysdepartement	103
5.13. Houding van die onderwysers teenoor leerpraktyke	104
5.14. Houding van onderwysers teenoor die sistemiese toetse	104

## **HOOFSTUK 6**

### **WAT KAN ONDERPRESTERENDE SKOLE DOEN OM HUL BEELD VAN ONDERPRESTERING AF TE SKUD?**

6.1. Transformasionele leierskap	109
6.2. Die norme en waardes van die skool	111
6.3. Die impak van Sosiale en Ekonomiese Status (SES)	112
6.4. Identiteit	114
6.5. Slot	115

<b>BIBLIOGRAFIE</b>	117
---------------------	-----

<b>BYLAE</b>	133
--------------	-----

## LYS VAN TABELLE

**Tabel 2.1.** Die verskille tussen skool kultuur en skool klimaat. p. 26

**Tabel 3.1.** Wetgewende raamwerk vir Suid - Afrikaanse skole. p. 45

**Tabel 5.1.** Gegewens van die prinsipaal en graad ses opvoeders van skool A. p.71

**Tabel 5.2.** Gegewens van die prinsipaal en graad ses opvoeders van skool B. p.72

**Tabel 5.3.** Gegewens van die prinsipaal en graad ses opvoeders van skool C. p.73

**Tabel 5.4.** Sistemiese uitslae van deelnemende skole in kring 3 van die

Kaapse Wynland Onderwysdistrik van 2007-2010. p.74

**Tabel 5.5.** Interne assesserings uitslae van deelnemende skole in Kring 3 van

die Kaapse Wynland Onderwysdistrik van 2007-2010. p.75

## LYS VAN FIGURE

**Figuur 6.1.** Konseptuele voorstelling van teoretiese raamwerk van

transformasionele leierskap. p.111

---

# HOOFSTUK 1

## INLEIDING EN OORSIG VAN STUDIE

---

### 1.1. Inleiding

Met die aanbreek van demokrasie in Suid - Afrika, was vernuwing in die onderwysopset 'n aspek van dwingende noodsaaklikheid om weg te beweeg van die apartheidsgedrewe onderwysstelsel. Hierdie vernuwing het gestalte verkry met die aanname van Kurrikulum 2005 (C2005) as 'n nie-diskriminerende onderwysstelsel. Met die aanname van die C-2005, het Suid - Afrika dan ook vir die eerste keer aan die toetse van die liggame van internasionale akademiese prestasies deelgeneem. Suid - Afrika het aan Trend for Mathematics and Science Studies (TIMSS) deelgeneem om die land se leeders se wiskunde prestasies te toets. Die land het ook aan Progress of Reading and Literacy Studies (PIRLS) deelgeneem en uit 39 lande wat deelgeneem het, het Suid - Afrika laaste geëindig. Dit het die onderwysopset onder die vergrootglas geplaas.

Die studie fokus op drie laerskole in die Weskus - Wynland Onderwysdistrik in Suid - Afrika, nadat die betrokke laerskole se klassifikasie in Geletterdheid en Wiskunde swak was. Hierdie klassifikasie het 'n aanloop gehad vanaf 2006, toe alle openbare skole aan Sistemiese Evalueringstoetse onderwerp was. Kragtens die *National Education Policy Act, 1996 (Act no. 27 of 1996)*, waarin die assesseringsbeleid in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband Grade R tot 9 en ABET van 1998 vervat is word alle openbare skole aan sistemiese evaluering onderwerp. Hierdie evaluering vind plaas in graad 3 as uitgang vir die grondslagfase, graad 6 as uitgang vir die intermediêre fase en graad 9 as uitgang vir die senior fase.

Die doel met die implementering van hierdie sistemiese evaluering was om die standaard en kwaliteit van onderwys en die effektiwiteit van die kurrikulum te evalueer (RSA Assesseringbeleid, 1988: 7). In die evalueringsproses word daar gekyk na alle sterk en swak punte van die sisteem en die Departement van Onderwys verskaf ook terugvoering aan al die betrokke rolspelers, sodat die gepaste ingrypingsmaatreëls gedoen kan word om die prestasie van die leersentrums en leersisteme te verbeter (RSA, 1998).

Die klassifikasie van die betrokke skole in my studie is volgens die Wes - Kaapse Onderwys Departement (WKOD) 'n uitvloeisel van herhaalde onbevredigende prestasies in Geletterdheid en Wiskunde vanaf 2006 tot 2009 in die sistemiese evalueringstoetse. Nadat die ingrypingsmaatreëls toegepas was en die prestasies in die toetse nog steeds onbevredigend was, is die skole as onderpresterende skole geklassifiseer. 'n Skool word geklassifiseer as onderpresterend wanneer die evalueringstoetsuitslae laer as 50% in Geletterdheid en Wiskunde is. Die skool ontvang saam met die uitslae 'n uiteensetting van hoe dit in die toetse gevaar het. Dit word gedoen sodat die skool spesiale ingrypingsmaatreëls kan toepas in die areas waar die skool onbevredigend presteer het.

Op 17 Maart 2010, is 'n vergadering deur die Kaapse Wynland Onderwysdistrik saamgeroep. Die prinsipale en assesseringsverteenwoordigers van elke skool in Kring 3 is be - opdrag om die vergadering by te woon. By hierdie vergadering het die bestuur van die distrik hul bekommernis uitgespreek teenoor die onbevredigende prestasie van skole in die 2009 se sistemiese evalueringstoetse (WKOD, 2010: 1).

Na bestudering van die resultate van al die skole, het ek tot die besef gekom dat al die skole wat as onderpresterend geklassifiseer was, skole van die voorheen benadeelde sogenaamde Kleurling en sogenaamde Swart gemeenskappe was. Die vraag het ontstaan hoekom slegs bogenoemde groepe in hierdie toetse onbevredigend presteer het. Die data van PIRLS (Progress of International Reading and Literacy Studies) het getoon dat skole in bogenoemde gemeenskappe 80% van die Suid - Afrikaanse skoolgemeenskap verteenwoordig (Taylor & Yu, 2009: 37). Fleisch (2008) brei verder uit deur te sê dat hierdie onbevredigende prestasie toe te skryf is aan die feit dat Suid - Afrika se onderrig nog steeds uit twee onderwysstelsels bestaan. Aan die een kant is daar die presterende, historiese sogenaamde bevoorregte skole en aan die ander kant is daar die onbevredigende presterende sogenaamde swart onderwysstelsel.

Die vraag ontstaan nou hoekom hierdie skole nog steeds onbevredigend vaar, nadat daar intervensie toegepas was. Alhoewel dit 'n kernvraag is, wil my studie meer fokus op hoe so 'n onderpresterende klassifikasie 'n invloed het op die onderwysers se ervarings en op die skoolkultuur (en by implikasie op die funksionering van die skool).



Om hierdie aangeleentheid te ondersoek, het ek die studie by drie primêre skole in Kring 3 in die Kaapse Wynland geloods. Ek het die drie skole gekies om geloofwaardigheid aan die ondersoek te gee en om 'n wyer beeld van die belewenis van die probleem van onderprestering te kry. Ek gee 'n kort oorsig van die geskiedenis en konteks van die drie skole. As gevolg van etiese oorwegings noem ek die skole A, B en C.

Skool A is in 1964 as 'n staatskool opgerig. Die skool is in 'n sub-ekonomiese woongebied, wat langs 'n industriële gebied ontwikkel het, gelêe. Die skool akkommodeer hoofsaaklik leerders van die woonbuurt. Daar is 1239 leerders en 36 opvoeders in die skool. Die skool is as 'n kwintiel - vier skool geklassifiseer en volgens die norme en standaarde is dit 'n skool wat leerders akkommodeer wie se ouers 'n gemiddelde tot 'n hoër inkomste het.

Skool B is 102 jaar oud. Dit is 'n voormalige kerkskool. Vanaf 1909 was die skool onder die administrasie van die kerk totdat dit in die sestiger - jare 'n staatskool geword het. Daar is huidiglik +/- 1400 leerders en 37 onderwysers. Die inskripsie op die skoolembleem is van 'n godsdienstige aard en sedert die stigting van die skool was dit 'n voorwaarde dat die prinsipaal 'n aktiewe lid van daardie spesifieke kerk moes wees. Skool byeenkomste word in die kerksaal gehou en die skoolkultuur het dus 'n sterk godsdienstige ondertoon.

Skool C is 'n skool in die landelike gebied van Kring 3 van die Kaapse Wynland. Dit is algemeen bekend as 'n "plaasskool", aangesien dit uitsluitlik leerders van die omliggende plase akkommodeer. Die skool het 'n gekombineerde graadsisteam met vyftien opvoeders en 587 leerders.

In informele gesprekke met die opvoeders van die skole was dit duidelik dat die klassifikasie as onderpresterende skool met gemengde gevoelens ontvang was. Ek gaan navorsing doen om begrip te toon vir hierdie aangeleentheid. Die studie is 'n kwalitatiewe studie wat gedoen word aan die hand van 'n interpreterende metodologie.

Die algemene gevoel van die opvoeders by die skole is dat so 'n klassifisering eng is. Die klassifisering is gedoen aan die hand van die uitslae wat verkry was van een toets. Hierdie toets was gegrond op een - prestasie aanduiders. Die toets was geïmplementeer op alle skole in Suid -

Afrika. Die argument teen die neem van die toets was dat dit geen onderskeid tref tussen arm skole en ryk skole; tussen voorheen benadeelde skole en voorheen bevoordeelde skole nie.

Die opvoeders van die geklassifiseerde skole het gevoel dat hul skole deur die toepassing van die beleid onregverdig behandel is. In hierdie trant argumenteer Waghid (2002: 2) dat die implimentering van beleid nie net eensydig geïmplimenteer en as sodanig gelees behoort te word nie. Hy gaan verder deur te sê dat voordat enige konsep of gedeelte van 'n beleid of klassifikasie geïmplimenteer kan word, die waardes, veronderstellings en implikasies van die toepassing daarvan vir leerders, opvoeders en onderwysbestuurders in berekening gebring moet word.

Waghid (2002) sê verder dat enige poging wat aangewend word om die aspek van onderwysbeleid te verstaan, onderwerp moet word aan 'n analitiese (filosofiese) ondersoek. Hierdie analitiese ondersoek sal die verskillende aspekte en dimensies van die onderwysbeleid en toepassing daarvan in fokus bring.

## **1.2. Agtergrond tot die studie**

My belang by hierdie spesifieke studie is gegrond op die feit dat ek 'n opvoeder is aan 'n laerskool wat as 'n onderpresterende skool geklassifiseer is. Ek het persoonlike direkte waarnemings van die reaksies van opvoeders teenoor so 'n klassifisering gedoen, maar ek wil dit akademies grond en sistematies ondersoek. Ek wil begrip toon oor hoe skole wat so geklassifiseer is, teenoor hul klassifikasie reageer. Ek wil in die studie ondersoek instel oor die ervaring van die betrokke onderwysers se veranderde status en hoe dit hul selfbeeld, werkswyse en werksverhoudinge met mekaar beïnvloed.

My betrokkenheid by hierdie studie spruit vanuit die feit dat ek die assesserings ko-ordineerder by my skool is en dat ek gekonfronteer is met die feit dat die skool onbevredigende uitslae in die sistemiese toetse behaal het. Met die ontvangs van die eerste terugvoering vanaf die onderwysdepartement het ek opgelet dat daar 'n groot teenstrydigheid in die uitslae van die interne assessering wat deur die skool behartig word en die uitslae van die sistemiese uitslae in geletterdheids en wiskunde is. Tydens 'n personeelvergadering waar hierdie aangeleentheid bespreek is, het ek die fokus van die gesprek op die teenstrydigheid geplaas. Hierdie teenstrydigheid het gedurig in gesprekke opgekom en ek wou die aangeleentheid ondersoek, sodat

ek myself van die presiese omvang van hierdie kwellende kwessie kon vergewis. Hierdie kwellings is verder tydens 'n kringvergadering wat ek en die bestuurspan van die skool bygewoon het, vergroot. Vanweë etiese oorwegings het ek die studie nie by my eie skool geloods nie.

### **1.3. Probleemstelling en navorsingsdoelwit**

Tagtig persent van Suid – Afrika se skool gemeenskap (Fleisch, 2008) presteer na agtien jaar van demokrasie en die toepassing van die *Rawlsian Principle of Justice* wat gebruik is om die ongelykhede in die onderwys aan te spreek, nog steeds nie na wense nie. Daar skyn 'n diepgewortelde probleem te wees wat verhinder dat die skole uit die wurggreep van onderprestering kom. Na talle mislukte intervensie pogings deur die Wes- kaap Onderwys Departement en die herhaalde onderprestering van die skole, is die skole as onderpresterende skole klassifiseer deur die Onderwys Departement. Die Wes – Kaap Onderwys Departement beskou hierdie onderprestering van die laerskole in die sistemiese evalueringstoeets in 'n ernstige lig aangesien dit vir hulle 'n aanduiding is dat daar groot probleem in die onderwysopset is. Ek stem hiermee saam, want die uitslae wat verkry is in die toets van die liggame van internasionale akademiese prestasie en die sistemiese evalueringstoeets dui op 'n onderliggende probleem in die onderwysopset. Die feit dat byna 80% van die skool gemeenskap in hierdie toets onderpresteer, het my belangstelling geprikkel om na die verskynsel ondersoek in te stel. Ek wil graag deur my ondersoek begrip toon vir die verskynsel en hoe hierdie klassifikasie die onderwysers se belewenis van hul skoolkultuur beïnvloed.

My belang by hierdie spesifieke studie is gegrond op die feit dat ek 'n opvoeder is aan 'n laerskool wat as 'n onderpresterende skool geklassifiseer is. Ek het persoonlike direkte waarnemings van die reaksies van opvoeders teenoor so 'n klassifisering gedoen, maar ek wil dit akademies grond en sistematies ondersoek. Ek wil begrip toon oor hoe skole wat so geklassifiseer is, teenoor hul klassifikasie reageer. Ek wil in die studie ondersoek instel oor die ervaring van die betrokke onderwysers se veranderde status en hoe dit hul selfbeeld, werkswyse en werksverhoudinge met mekaar beïnvloed. 'n Verdere doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na die verskillende aspekte wat 'n skoolkultuur konstitueer en hoe die onderwysers die impak wat die toepassing van beleidsklassifikasie op die skool se kultuur uitoefen, ervaar. Ten einde hierdie doel te bereik, is my navorsingsvraag soos volg:

## Hoofnavorsingsvraag

**Hoe beleef onderwysers hul skoolkultuur na hul skool as onderpresterende skool klassifiseer is.**

Om my hoofnavorsingsvraag na behore te beantwoord, is dit nodig om dit verder te verdeel onder die volgende sub - navorsings vrae:

### Sub - navorsingsvrae

- Wat is skoolkultuur en hoe word dit gevorm?
- Hoe word die skoolkultuur onderskei van die skoolklimaat?
- Wat is die Sistemiese Evalueringstoetse, soos voorgeskryf in die *National Education Policy Act, 1996 (Act no. 27 of 1996)* in terme van die assesseringsbeleid in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband, Grade R tot 9?
- Hoe ervaar onderwysers hul self – beeld na hul klassifikasie as 'n onderpresterende skool?
- Wat is die nagevolge van so 'n klassifikasie vir die funksionering van die skool?
- Wat kan onderpresterende skole doen om hul beeld van onderprestering af te skud?

Ten einde bogenoemde vrae te beantwoord het ek 'n beknopte literatuuroorsig oor skoolkultuur gedoen. 'n Meer volledige literatuuroorsig word in hoofstuk 2 gedoen.

## 1.4. Literatuuroorsig

'n Oorsig van die relevante literatuur plaas die navorsingsvraag in konteks en bring dit ook in verband met die bestaande literatuur (Fouche & Delport, 2005: 123).

Die konsepte skoolkultuur en skoolklimaat word deur navorsers en akademici om die beurt gebruik om dieselfde idee na vore te bring. Ten einde die idee van skoolkultuur te konseptualiseer, kyk ek na verskillende skrywers se sienings van die verskynsel ten einde my eie begrip van skoolkultuur te vorm vir my onderhoude wat ek met my deelnemers gaan voer.

Ek kyk ook na die kragtige betekenis van skoolkultuur. Basson in Van der Westhuizen (1990: 651), benadruk die feit dat die aard van skoolkultuur 'n kragtige en beslissende invloed op die rolspelers

van die skool uitoefen. In die ontwikkeling en uitbou van die skool, ontstaan daar met verloop van tyd sekere probleme in die eksterne of die interne omgewing van die skool. Uit die aard van hul werk en die verantwoordelikheid wat daarmee gepaard gaan, sê Basson in Van der Westhuizen (1990: 651) dat die opvoeders na sekere werkbare oplossings sal soek. Met verloop van tyd en met die suksesvolle hantering van probleme, ontwikkel daar nou 'n versameling van oplossings. Hierdie ongeskrewe informele stelsel van oplossings en werksprosedures word dan aan die belanghebbendes van die skool oorgedra as die korrekte manier van hoe probleme hanteer behoort te word.

Die gesistematiseerde versameling van prosedures kan volgens Basson in Van der Westhuizen (1991: 651) 'n merkwaardige impak op die voorkoming en hantering van probleme maak en dit kan ontwikkel in veronderstellings van hoe dinge op die skool behoort gedoen te word. Hierdie veronderstellings is uniek tot elke skool en wel om die volgende redes: Die verhouding tot die menslike natuur, aard van die skool lewe, skool aktiwiteite en verhoudings binne die skool verskil in elke skoolkonteks.

Kultuur word as vanselfsprekend en onkrities aanvaar, alhoewel kultuur aangewende faktore is wat oor 'n tydperk ontwikkel. Basson in Van der Westhuizen (1991: 652) argumenteer dat hierdie veronderstellings 'n bedoelde en onbedoelde effek op die sienswyse, oordele en optredes van mense het. Basson in Van der Westhuizen (1991: 652) sê samevattend dat kultuur 'n stel onbedoelde, ongetoetsde, vanselfsprekende waarhede is van hoe dinge by 'n skool behoort te wees. Skoolkultuur ontwikkel oor 'n tydperk maar behou 'n sekere mate van konsekwentheid.

My studie besin oor skoolkultuur en die verband met beleid as diskoers. Beleid oefen mag uit deur die produsering van 'n waarheid en kennis wat 'n diskoers genoem word (Ball, 1995: 21). Ball (1995) benadruk wat Foucault (1981: 53) gesê het dat diskoerse praktyke is wat sistematies gevorm word. Diskoerse handel nie oor objekte nie; hulle identifiseer nie objekte nie; hulle konstitueer die objek en daardeur verberg hulle hul eie uitvindsel. Diskoerse bepaal wat gesê en gedink kan word, maar ook wie mag praat, waar, wanneer en met watter outoriteit. Ball (1995), noem dat 'n diskoers nie gepraat word nie, maar dat dit self tot ons praat. Ons is die subjekte, die stemme, die kennis, die magsverhoudinge wat deur 'n diskoers gekonstrueer en toegelaat word. Beleide praat met ons, daarom weet ons nie wat ons sê nie, maar word ons wat ons sê en doen.

Ball (1995: 22) benadruk dat diskoerse dinge gedoen kry en daarom in outoriteit gesetel is. Die staat is sentraal in die diskoers wat in reeds bestaande magsverhoudinge werkend is. Hierdie diskoerse kan beide 'n instrument en ook 'n effek van mag wees, maar ook 'n hindernis, struikelblok, 'n beginpunt van weerstand en ook die begin van 'n opponerende strategie wees. Dominante diskoerse word vanuit die posisie van mag gevorm en word as sodanig aangewend.

Ball (1995) onderskei tussen die algemene effek van beleid enersyds en die spesifieke gevolge van beleid andersyds. Die algemene gevolg van beleid word sigbaar as dit met die spesifieke aspekte van verandering en spesifieke reaksies verbind word. Ball noem dat een spesifieke beleid wat op 'n spesifieke arena geloods en toegepas word, minimale impak maak, maar wanneer sulke beleide oor 'n tydperk geïmplimenteer word, kan dit 'n groot impak op onderwyservorming maak (Ball, 1995: 25).

Ozga (2000) sê dat beleid spanning veroorsaak tussen die dominante intensie of bedoeling waarvoor dit ingestel is en die ondergeskikte, teenoor wie dit ingestel is. Eenvoudige oordrag prosesse word komplekse prosesse omdat opvoeders en leerders - die ondergeskiktes op wie die beleid ingestel is - die beleids intensies aanpas en tot hul voordeel gebruik, sodat hulle voordeel uit die gapings wat bestaan tussen die beplanning en die uitkomstes, sowel as die kontradiksies tussen bedoelinge trek. Opvoedkunde as 'n beleidsprogram met spesifieke bedoelinge word onstabiel omdat dit altyd oop is vir heronderhandeling. Ozga (2000: 10) sê dit is spesifiek oop tot breër en meer toegeeflike of oorfloediger omskrywings van benamings en ook tot verskillende vorme van sosiale kapasiteit van dit wat die regering beplan het. My studie kyk verder na hoe onderwysers die sistemiese toets beleid ervaar en hoe daar spanning ontstaan het tussen die bedoeling van die beleid en die gevolge op die identiteitsvormings van die onderwysers.

## **1.5. Metodologie**

Ten einde my navorsingsvraag te beantwoord, het ek gevind dat die interpreterende kwalitatiewe ondersoek die mees geskikte metodologie is vir hierdie studie. Brown & Dowling (1998: 1) beskryf navorsing as 'n proses om die komplekse ervarings van mense beter te verstaan. McMillan & Schumacher (2001: 5-6), beskou navorsing as die belangrike verskaffing van inligting, kennis en rigtinggewer in besluitneming asook in die denk en besprekingsprosesse in die onderwys.

Vir hierdie studie, wat oor die opvoeders se persoonlike ervarings van beleidsklassifikasies handel, het ek die interpreterende benadering wat verduidelikend en beskrywend van aard is, gebruik. Die navorsing is beskrywend van aard, omdat dit die invloede van faktore, persoonlikhede, verskillende opinies en verskillende vertolkings gaan weergee. Hierdie studie het gepoog om die gevolge van die interpretasies wat aan die klassifikasie geheg is, te verduidelik (Merriam, 1998: 30-31).

Gesien in die lig van bogenoemde aspekte het ek eerstens van primêre bronne (die beleid self) gebruik maak asook sekondêre bronne om my te help met die diskoersanalise sowel as met die konseptuele analise van skoolkultuur. Ek het ook vandie literatuur gebruik maak om die verhoudings tussen diskoers, interpretasies, identiteits-ervarings en praktyke uit te lig. Vir die insameling van onderwysers se persoonlike interpretasies het ek van die kwalitatiewe metode gebruik maak om die volgende redes:

Kwalitatiewe navorsing is 'n oorkoepelende konsep wat verskillende navorsingsstrategieë insluit. Hierdie metodologie beklemtoon betekenis, proses en konteks en hanteer die 'hoekom' en 'waarom' - vrae (Merriam, 1998: 5). Mason (2002: 1) is van mening dat kwalitatiewe navorsing oor 'n ontknopingsvermoë beskik. Hierdie ontknopingsvermoë kan volgens McMillan & Schumacher (2001: 396) ingespan word, omdat respondente se persepsies, hul optrede, denke en gevoelens bepaal word deur die konteks waarbinne dit geskied, te interpreter. Hulle stel voor dat die navorser die respondent se bedoelings, hul verstaan van prosesse, situasies en gebeure neerskryf om sodoende die ontknopingsproses tot sy reg te laat kom.

## **1.6. Navorsingsmetode**

Die kwalitatiewe navorsing is in 'n filosofiese posisie gegrond, omdat dit interpreterend van aard is en begrip wil toon hoe die sosiale wêreld geïnterpreteer, verstaan, ervaar, geskep en gekonstitueer word. Die kwalitatiewe navorsingsraamwerk maak dus ruimte vir die ontknopingsproses om te kan geskied.

### **1.6.1. Data versameling**

Ek het die onderwerp in drie skole ondersoek wat as drie fokuspunte vir my studie gedien het. Vir elke skool het ek dieselfde data - insamelingstegnieke aanwend, om sodoende ooreenkomste en

verskille uit te lig. Die inligting sal in die natuurlike milieu van die skole versamel word in die vorm van:

### **1.6.2. Onderhoude**

Greeff (2004: 287) verklaar dat onderhoudsvoering die oorheersende metode van data of inligtingsversameling binne kwalitatiewe navorsing is. Seidman (1998: 1) verklaar verder dat 'n navorser 'n onderhoud voer, omdat hy geïnteresseerd in mense se stories is. Die vertel van stories volgens Seidman (1998) is essensieel 'n betekenisgewingsproses, want elke woord wat mense in hul vertelling gebruik, is 'n mikrokosmos (kleinste bestaanswêreld van die individu) van hul bewustheid.

Greeff (2004: 287) gaan verder deur te sê dat onderhoude interaktiewe gebeurtenisse en werk van betekenisgewing is. Sewel (2001: 1) sê dat kwalitatiewe onderhoude pogings is wat aangewend word om die begrip te toon vir 'n verskynsel vanuit die deelnemer se sienswyse en om die betekenis van mense se ervarings te ontknoop asook die blootlegging van hul bestaanswêreld.

Kvale in Cohen, Morrison & Manion (2000: 267) sê dat 'n onderhoud 'n uitruiling van sienswyses tussen twee of meer mense oor 'n onderwerp van gemeenskaplike belang is. Kvale noem dat onderhoude ruimte laat dat mense hul interpretasies van hul bestaanswêreld met mekaar kan bespreek en hul sienswyses kan lig. Vir die doel van hierdie studie sal ek van die gestandaardiseerde semi – gestruktureerde onderhoude gebruik maak, want dit besit die volgende voordele:

- Die presiese bewoording en volgorde van vrae word vooraf vasgestel.
- Alle respondente word dieselfde vrae in dieselfde volgorde gestel.
- Daar is ruimte om uit te brei oor sekere vrae.

Die tipe onderhoudstegnieke besit die volgende sterk punte:

- Die respondente beantwoord dieselfde vrae en verhoog die vergelykbaarheid van response.
- Data is volledig vir elke respondent in die onderhoude.
- Dit verminder die onderhoudvoerder se bevooroordeeldheid.
- Dit fasiliteer organisasie en analise van die data versamel.
- Dit is buigsaam genoeg om verder op 'n antwoord in te gaan indien dit blyk dat daar belangrike onverwagse inligting is.



Onderhoude is met die prinsipaal, 'n wiskunde en 'n taal onderwyser in elkeen van die drie skole gevoer . Die redes vir die keuse is dat die hoof van die skool 'n toonaangewende persoon in die ontwikkeling en handhawing van 'n skoolkultuur, asook die aanspreeklike persoon vir beleidsimplementering is. Die keuse van 'n wiskunde - en 'n taalonderwyser is dat dit juis hierdie vakke is waarin leerders so onbevredigend gepresteer het. Ek het gebruik gemaak van doelgerigte monsterneming, wat op die oordele van die navorser gebaseer is, om die doel van die navorsing te dien (Cohen et. al., 2000: 95).

### **1.6.3. Dokumentanalise**

Volgens Guskey (2000), voorsien distriksrekords en skoolrekords belangrike bewyse ten opsigte van organisatoriese ondersteuning en verandering. Hy argumenteer verder dat bestudering van skoolbeleidsdokumente, lig op die doelstellings van die beleide kan werp. Skoolrekords voorsien belangrike inligting van die leerder prestasies en ook van die ander betrokkenes by die skool. Dokumentanalise is in hierdie studie gedoen om die beleid te analiseer, asook om informasie wat verkry is uit die onderhoude te bevestig (triangulasie).

## **1.7. Etiese oorwegings**

McMillan & Schumacher (2001: 196) is van mening dat etiek in navorsing beskou word as die hantering of konsiderering of oorweging wat geskenk word aan wat moreel gepas of onvanpas is. McMillan & Schumacher (2001: 196) beskou dit as die verantwoordelikheid van die navorser om te verseker dat aan alle etiese oorwegings en standarde gehoor gegee word. Etiek vereis ingeligte toestemming, anonimiteit, privaatheid, eerlikheid en vertroulikheid.

Vir hierdie studie was toestemmingsbriewe van die WKOD en skoolbeheerliggame (SBH's) bekom, sodat hierdie studie aan die etiese oorwegings sal voldoen. Die rolspelers was van hul privaatheid, anonimiteit en reg om enige tyd van hierdie studie te onttrek, verseker. Verder sal hierdie navorsing aan die etiese oorwegings van die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch onderwerp word. In hoofstuk 4 bespreek ek die etiese vereistes en voldoening in meer detail.

## **1.8. Verloop van die navorsingsverslag**

Die eerste gedeelte van hoofstuk 2 fokus op die konseptualisering van die elemente wat skoolkultuur en skoolklimaat konstitueer. Ek gaan deur die literatuur toon dat hierdie komponente as belangrik geag behoort te word in die funksionering van 'n skool. Die tweede gedeelte van hoofstuk 2 beskryf die verband tussen skoolkultuur en leerder prestasie.

Hoofstuk 3 gee 'n historiese oorsig van skoolverskille in Suid - Afrika en beskryf die sistemiese evalueringstoetse as deel van die assesseringsbeleid in die Algemene Onderwys en Opleidingsband, grade R tot 9. Hierdie hoofstuk verskaf 'n kritiese analise van die beleid kragtens diskoers analise, magsverhoudinge en identiteitsvorming.

In hoofstuk 4 word my navorsingsontwerp bespreek. 'n Literatuurstudie sal gebruik word om konsepte soos kwalitatiewe navorsing – die definisie, kenmerke, prosedures, die doel en rolspelers betrokke by die kwalitatiewe navorsing te verklar. Die literatuurstudie gee ook 'n oorsig oor die gepastheid van semi-gestruktureerde onderhoude as navorsingsmetode binne die kwalitatiewe interpreterende raamwerk.

In hoofstuk 5 word die analise gedoen van die data wat genereer was deur die onderhoude wat met die respondente gevoer is. Tweedens is die uitslae van die analise geïnterpreteer ten einde begrip te toon van die onderwysers se ervaring van die sistemiese evaluering en die implikasies daarvan op skoolkultuur.

Hoofstuk 6 handel oor moontlike strategieë wat onderpresterende skole kan implementeer om hul beeld van onderprestering af te skud.

## HOOFSTUK 2

# SKOOLKULTUUR EN SKOOLKLIMAAT

---

In hierdie hoofstuk, gaan ek op die konseptualisering van skoolkultuur en skoolklimaat fokus. Ek gaan deur die literatuur toon dat hierdie konsepte as belangrik geag behoort te word en dat dit komponente is wat 'n beduidende rol speel wanneer 'n skool geassesseer en ook geklassifiseer word. Ek gaan verder kyk na die implikasies wat hierdie klassifisering vir opvoeders van sulke geklassifiseerde skole op die uitlewing van so 'n skool se kultuur kan hê. Ten einde hierdie uitgangspunt te staaf, gaan ek 'n oorsig van verskeie navorsers se konseptualisering van die twee komponente gee.

### 2.1. Inleiding

Skoolkultuur en skoolklimaat is kritiese elemente in die bepaling van die sukses van 'n skool (Lindahl, 1995). Baie skoolleiers glo dat organisatoriese kultuur en organisatoriese klimaat dieselfde konsep is, maar Gruenert (2008: 57) noem dat dit nie so eenvoudig is nie. Hierdie twee terme het soortgelyke kenmerke, maar hulle beklemtoon twee aparte konsepte volgens Gruenert (2008: 57). Ek sal van die standpunt gaan dat beide konsepte belangrik vir die herkenning en koestering van die regte en verantwoordelikhede van die skool opset is (Lindahl, 1995).

Kinsler & Gamble (2001: 58) sien kultuur as 'n relatiewe begrip wat verskeie interpretasies omvat. Dit is omdat die norme en waardes binne 'n gemeenskap oor 'n tydperk ontwikkel en so deel van hul geskiedenis en dus hul kultuur word. Kinsler & Gamble (2001: 60) sê dat kultuur 'n vloeibare, dinamiese verskynsel is. Dit verskil van gemeenskap tot gemeenskap en van organisasie tot organisasie. Die ooreenkomende faktor van kultuur egter is dat dit 'n invloed op aktiwiteite binne 'n organisasie het. Kultuur vorm dus 'n onlosmaaklike deel van 'n organisasie. Kinsler & Gamble (2001: 60) benadruk dat hierdie organisasies - soos skole, ondernemings of kerke - menslike instellings is, waarbinne kultuur fungeer en daarom moet kultuur as 'n menslike skepping gesien word.

Mintzberg in Hoy (2008), verwys na kultuur as organisatoriese ideologieë of die tradisies en houdings van 'n organisasie wat dit van ander organisasies onderskei en dit skep 'n spesifieke lewe in die struktuur van die organisasie. Skoolkultuur is die histories oorgedraagde patrone wat die norme, waardes, oortuiginge, rituele, tradisies en mites vervat wat deur 'n skoolgemeenskap aanvaar word en as sodanig dan betekenis daaraan gee (Short & Greer, 2002). Robbins in Hoy (2008) definieer organisatoriese kultuur as 'n sisteem van gedeelde idees van sy lede wat dit van ander organisasies onderskei. Schein in Hoy (2008) argumenteer egter dat die kultuur gereserveer moet word vir 'n dieper vlak van basiese aannames, waardes en oortuiginge wat gedeel en later as vanselfsprekend aanvaar word, soos die organisasie voortgaan om suksesvol te wees. Hierdie menslike skepping is vloeibaar en daarom ook veranderlik. Dit verander omdat sekere faktore soos sosio – ekonomiese faktore, kulturele faktore asook politieke faktore van die gemeenskap, daarop inwerk. Hierdie dinamiese faktore beïnvloed gedrag en gee gestalte aan veranderende kultuur. Die kultuur is dus onlosmaaklik deel van 'n gemeenskap. Die gemeenskap kan dus as die grondleggers van 'n spesifieke kultuur gesien word.

Volgens Chance, Cummins & Wood (1996: 121) dien kultuur as 'n rigtingwyser om mense in 'n gemeenskap te kan koördineer. Daarom verteenwoordig kultuur ook die ongeskrewe reëls, tradisies, norme en verwagtinge wat mense se omgang met mekaar vorm. Deal & Petersen (1999: 2) beaam dat kultuur bepaal hoe mense optree, hoe hulle aantrek, die dinge waaroor hulle praat of glad nie praat nie, asook hoe opvoeders teenoor hul werk en hul leerders voel.

## **2.2. Skoolkultuur**

Rossman, et. al., (1988) en Welch (1989) hou voor dat die kultuur van die gemeenskap na die skool filtreer. Die skool kan dus nie van die onmiddellike omgewing losgemaak word nie. Rossman et. al., (1998) gaan verder deur te sê dat 'n skool 'n instelling van 'n gemeenskap is om na belange om te sien. Die kinders van die gemeenskap moet daar op 'n formele wyse onderrig word, sodat die belange van die gemeenskap gestalte binne die skool kan kry en dat die kinders in die tradisies, norme en geskiedenis van die gemeenskap gesosialiseer word, dit wil sê die kultuur. Die kinders, opvoeders en ander rolspelers bring dus hul gemeenskap se kultuur na die skool. Vanuit die kultuur van die gemeenskap, ontwikkel daar binne die skool nou 'n unieke kultuur eie aan die spesifieke skool. Hierdie unieke kultuur word skoolkultuur genoem.

Ten einde die idee van skoolkultuur te konseptualiseer, kyk ek na verskillende skrywers se sienings van skoolkultuur ten einde my interpretasie van skoolkultuur in te lig vir my onderhoude wat ek met my deelnemers gaan voer. My interpretasie is dat kultuur 'n sisteem is van gedeelde oriëntasies van waardes en norms, houdings en veronderstellings wat aan 'n organisasie 'n spesifieke identiteit verleen. Kultuur is dinamies. Dit gee gestalte aan die praktyke van die skool, maar terselfdetyd word dit, die praktyk, deur faktore in die gemeenskap beïnvloed. Volgens die Assosiasie vir Supervisie en Kurrikulum Ontwikkeling se "Lexicon of Learning" (ASCD, 2011: 1) word skoolkultuur gedefinieer as die som van die waardes, kulture, veiligheidspraktyke, en organisatoriese strukture binne 'n skool wat dit op spesifieke maniere laat fungeer en reageer.

Skoolkultuur omsluit nie net hoe leerders en ouers oor hul skool voel nie, maar dit sluit ook die waardes, tradisies, veronderstellings en oortuigings, asook die maniere waarop dit die skool identifiseer in. Verder spesifiseer dit die skool se standarde vir gedrag. Skoolkultuur het 'n kragtige effek op die skool gemeenskap. Dit vertel die mense in die skool wat werklik belangrik is en hoe hulle daarop behoort te reageer (ASCD, 2011: 1).

Volgens Fullan (1991: 69) is die volgende aspekte wat as invloede wat skoolkultuur uitbou beskou kan word, naamlik: die impak van die omgewing, onderwysverhoudings, bestuur van die skool, gemeenskap en ouers sowel as onderwysers by die skool is alles bydraende faktore wat 'n skoolkultuur skep. Skoolkultuur kan as die bestaan van 'n wisselwerking tussen drie faktore gesien word nl. (1) die houdings en oortuigings van mense binne die skool en die omgewing; (2) die kulturele norme van die skool; en (3) die verhoudings tussen mense in die skool.

Caldwell & Spinks (1992: 68) en Delisio (2006: 2) beide omskryf skoolkultuur soos volg: *how we do things around here*. Deal & Petersen (1999) praat van diep patrone van waardes, oortuiginge en tradisies wat met die verloop van die skool se geskiedenis gevorm het. Stolp & Smith (1994) interpreteer skoolkultuur as die historiese oorgedraagde patrone van betekenis wat norme, waardes, oortuiginge, seremonies, rituele, tradisies en mites van die lede van die skool gemeenskap insluit. Volgens Tableman (2004: 1), reflekteer skoolkultuur gedeelde idees, veronderstellings, waardes en oortuigings van ouers, onderwysers en studente. Skoolkultuur gee 'n skool haar identiteit en standaard van verwagte optredes.

Alhoewel dinamies, dui die skoolkultuur op 'n redelike standvastige selfidentifikasie wat histories in die gemeenskapskonteks gegrond is. Volgens Goodlad (1984: 81) het elke skool 'n omringende kultuur van sy eie, alhoewel dit wil voorkom asof baie skole se kulture dieselfde is. Deal & Kennedy (1982: 4) meen dat 'n standvastige kultuur skool verbetering kan aanhelp, veral vir die hoë risiko studente. Hulle waarsku egter dat kultuur kan ook as 'n buffer dien teen verandering. Rossman, Corbett & Firestone (1988: 3) is van mening dat die skoolkultuur 'n refleksie van die plaaslike kultuur is. Hierdie idees is ingebed in die organisasie en tot 'n groot mate fungeer dit onbewustelik. Kultuur reflekteer 'n leefstyl waarvan mense nie los staan nie en dat dit as vanselfsprekend aanvaar word. Interpretasies wat gedeel word deur onderwysers, personeel en studente vorm hul reaksies tot die vereistes van buite (bv. die ouers en gemeenskap) en van binne bv. Wes - Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) en skoolbeheerliggam (SBL). Skoolkultuur is gebaseer op ondervindinge van die verlede wat 'n riglyn verskaf vir toekomstige optredes en werkswyses gebaseer op "hoe dinge in hierdie organisasie gedoen word" (Tableman 2004: 1).

Patterson, Purkey & Parker (1986: 98) som skoolkultuur soos volg op: Skoolkultuur val nie uit die lug nie. Dit word voortgebring en is daarom manipuleerbaar deur mense binne die skool. Skoolkultuur is uniek. Watter ooreenkomste daar ook al mag wees, is geen twee skole dieselfde nie, en hulle behoort ook nie te wees nie. Kultuur word die bindende faktor wat die skool saambind om sy missie te vervul. Skoolkultuur affekteer die gedrag en prestasies van elementêre en sekondêre skool studente. Kultuur kan ook teenproduktief en 'n hindernis wees vir opvoedkundige sukses. Kultuur kan ook onderdrukkend en diskriminerend vir verskeie minderheidsgroepe binne die skool wees.

Volgens Basson in Van der Westhuizen (1990: 648) moet skoolkultuur ook gesien word in terme van omvattende gebeurlikhede wat lei tot die fisiese totstandkoming van 'n skool. Hulle sien die volgende aspekte as bydraend tot skoolkultuur

- 'n Spesifieke gebou word opgerig.
- 'n Spesifieke skool filosofie word ontwikkel.
- 'n Sekere manier van hoe dinge gedoen asook werks prosedures word gevestig.
- Sekere onderrig strategieë, sowel as buitemuurse aktiwiteite word ontwikkel
- Sekere voorbeelde as modelle, gedragspatrone en tradisies word vasgestel.

- Besondere uiterlikhede soos die skoolvlag, skolembleem en sertifikate word ontwikkel en bepaalde praktyke word hieronder gevestig.
- 'n Gemeenskaplike stel norme as gedragsvoorskrifte word ontwikkel.

Basson in Van der Westhuizen (1990: 649), benadruk dat skoolkultuur 'n deurdringende betekenis vir alle betrokkenes het. Goodlad (1984) sê dat alhoewel skole dieselfde mag lyk in terme van hul fisiese struktuur, personeel samestelling en doel van hul bestaan, verskil hul drasties as dit kom by hul werkswyses en prestasies.

Karpicke & Murphy (2000: 69) omskryf skoolkultuur as 'n kultuur wat uitnemende resultate in leerders se akademiese prestasies voortbring. Hulle stem ooreen met andere dat so 'n kultuur die gedeelde waardes, rituele, seremonies en ander stories verteenwoordig. Produktiewe skoolkultuur kan binne 'n skool op verskeie wyses betekenis verkry. Skoolkultuur kan in drie vlakke opverdeel word om betekenis aan die konsep te gee. Ek gaan nou gebruik maak van Schein (1985) se Vlakke van skoolkultuur soos vervat in Maslowski (2001) vir 'n bespreking van die drie vlakke van skoolkultuur.

Schein (1985; 2004) se klassifikasie van skoolkultuur is gegrond op hul sigbaarheid binne die skool en die bewuswording daarvan deur die personeel. Die eerste vlak beslaan artefakte en gebruike wat met kulturele manifestasies en gedragspatrone deur die lede van die organisasie verband hou. Die Intermediêre vlak van gewaarwording is in waardes gesentreer. Die onderliggende vlak in Schein se klassifikasie bestaan uit basiese aannames, wat ook die kernwese van Schein se idee van 'n organisasie se kultuur is.

Die eerste vlak in Schein (1985; 2004) se klassifikasie van skoolkultuur bestaan uit artefakte en gebruike. Maslowski (2001: 11) onderskei tussen die twee elemente deur te sê dat hierdie elemente na verskillende komponente van 'n organisasie se kultuur verwys. Die eerste vlak is die konsep van artefakte wat deur simbole voorgestel word. Hierdie simbole beeld die norme, oortuigings en waardes van die skool gemeenskap uit. Dit verkry gestalte in die manier hoe kollegas praat, met mekaar omgaan, hul kleredrag, waarneembare seremonies en gebruike, stories asook vertellings van die organisasie. Dít, sê Chance, Cummins & Wood (1996: 121), is die mees sigbare vertoning van 'n kultuur. Hierdie gebruike en seremonies is baie belangrik, want dit ondersteun die oortuigings en waardes van die skool. Opvoeders en leerders wat uitnemende

prestasies behaal, word by spesiale geleenthede vereer en daar word ook geleentheid om motiveringspraatjies aan opvoeders en leerders te bied, geskep.

Simbole gee betekenis aan die abstrakte waardes van skoolkultuur. Deal & Petersen (1999: 60) beklemtoon juis die feit dat simbole 'n belangrike rol in die vorming van 'n kulturele samehorigheidsgevoel en trots speel. Die vertoon van die skoolvlag, visie en missie, leerders se akademiese sowel as sport - en kulturele prestasies stuur 'n boodskap van eenheid en skooltrots na buite. Die kultuur van 'n skool verkry ook betekenis in gedeelde waardes. Dit is hierdie waardes wat voorskryf wat gedoen moet word, indien so 'n organisasie suksesvol wil wees.

Maslowski (2001) brei die eerste vlak van skoolkultuur uit deur kulturele artifakte soos simbole, helde en mites van gedragspatrone van mekaar te onderskei. Binne hierdie kulturele artifakte word die basiese aanames, waardes en norme vir gedrag van 'n skool gevisualiseer. Volgens Deal (1985) en Maslowski (2001) spreek mites van historiese gebeure wat belangrik vir die lede van 'n skool is. Hierdie gebeure word as stories op 'n gereelde grondslag vertel en sentreer rondom die optredes van mense wat as helde en heldinne van die skool beskou word. Hierdie helde en heldinne verteenwoordig eienskappe wat die huidige lede van 'n skool as goed genoeg huldig om as rolmodelle vir opvoeders en leerders te dien. Hierdie heldeverering word ook by baie spesiale geleenthede gedoen, sodat dit as aansporing en motivering vir beide die opvoeders en die leerders kan dien.

Maslowski (2001), net soos Schein (1985; 2004), is van mening dat die gedragaspek van skoolkultuur gebruike, rituele en prosedures insluit. Hulle is van mening dat wanneer die optredes en gebruike uitgevoer word, daar ook gestalte aan die onderliggende aannames, waardes en norme gegee word. Daar bestaan dus 'n interaksie tussen artifakte en gebruike en so word sekere gedragspatrone gevestig. Maslowski (2001) noem dat hierdie gevestigde gedragspatrone nie as gevolg van 'n formele ooreenkoms of verdrag of skikking tussen opvoeders ontstaan nie, maar dit ontwikkel vanuit sosiaal aanvaarde of volgehoue optredes of gebruike van onderwysers.

Gewoontes verwys na *the way we do things around here*. Maslowski (2001: 11). Dit is kenmerkend van 'n sekere groep opvoeders binne 'n skool. Gewoontes word as 'n verskynsel wat kultureel gelaai is gesien, en omdat sekere "maniere van van doen" bestaan, kan onderwysleiers voorspel hoe ander lede gaan reageer, optree en ook hoe hulle hul werksaamhede sal verrig. Maslowki is



egter van mening dat gewoontes egter so in oortuiginge en aanames verweef is, dat dit moeilik is om te interpreter as gedeelde aanames, waardes en norme. Rituele is nog 'n gedragspatroon binne skoolkultuur. Die term rituele het sy oorsprong vanuit die disipline van Kulturele Antropologie. Binne die kulturele antropologiese disipline verwys rituele na die sosiale gewoontes waarbinne 'n sekere gebeurtenis van belang vir die lede van 'n spesifieke groep is. Binne skole is daar die seremonies vir byvoorbeeld die verkiesing en aanwysing van prefekte, sport - en akademiese prestasies. Hierdie gebruik geskied volgens 'n vasgestelde protokol. Die belangrikheid vir deelnemers aan die rituele beklemtoon die belangrikheid daarvan vir die lede van die skool.

Die tweede vlak van skoolkultuur bestaan uit waardes en norme. Waardes verwys na wat opvoeders glo "reg", "goed" of wenslik is. Maslowski (2001: 9) sê waardes behoort oorweeg te word as standarde van wenslikheid, want dit reflekteer dit wat as belangrik geag word om na te streef of dit is die moeite werd om in die skool na te streef. Rossman, Corbet & Firestone (1988) en Maslowski (2001) stem ooreen dat opvoeders die respek vir ander as belangrik ag of groot waarde aan medewerking met kollegas mag heg. Alhoewel hulle nie altyd bewus is van die waardes wat as rigtingwyser vir hul optredes dien nie, is die meeste van hulle instaat om hul kernwaardes te kan vertolk en daaraan uiting te gee. Waardes soos medewerking of respek word gereeld as norme vir gedrag vertolk. Hierdie norme vir gedrag is gewoonlik die "ongeskrewe reëls" wat die verwagtinge is waarvolgens andere moet optree. Maslowski (2001: 9) brei die konsep van norme verder uit en verklaar dat norme dit reflekteer wat opvoeders van hul ander kollegas verwag. Norme reflekteer wat gesien word as "dit wat nie in 'n skool gedoen behoort te word nie". Die "dit wat nie gedoen behoort te word nie", word as ongewensde optredes gesien. Hier stem Gonder & Hymes (1994) en Stolpe & Smith (1995) ooreen met wat Maslowski (2001) sê dat sekere norme mag bestaan en die verwagting skep oor opvoeders se kleredrag en hul optredes vir professionele ontwikkeling.

Vlak drie van skoolkultuur word as die diepste en minste tasbare vlak van kultuur gesien en dit bestaan uit die basiese aannames wat deur opvoeders gedeel word. Hierdie opvoeders vorm die kern van skoolkultuur (Schein, 2004: 9). Schein gaan verder en verklaar dat die aannames deur personeellede as die vanselfsprekende waarhede aanvaar word. As gevolg van die vanselfsprekende geaardheid van aannames is opvoeders nie meer bewus dat dit juis dié aannames is wat die grondslag van hul daaglikse interpretasies van hul pligte onderlê nie. Stolp en Smith (1995) beaam dit deur te sê dat hierdie aannames onbewustelik en onaangeraak sal bly, totdat dit deur 'n personeellid, ouer of student bevraagteken word. Slegs hierna sal opvoeders oor hul

optredes reflekteer en van die feit bewus word dat dit die basiese aannames is wat hul interpretasies van hul doen en late ondersteun.

Opsommend kan gesê word dat skoolkultuur 'n generiese term vir onderliggende veronderstellings, waardes en norme binne die skool is, en die mites, helde, simbole, gebruike en rituele geleentheid skep waarbinne die onsigbare skoolkultuur geleentheid kry om dit self te manifesteer.

In ooreenstemming met Schein (1985; 2004), Maslowski (2001) en Deal & Petersen (1999), hou Caldwell & Spinks (1992: 68) voor dat skole dinge op 'n spesifieke manier doen, want hulle het spesifieke waardes en oortuigings van hoe dinge gedoen moet word. Dit is vervat in die gemeenskaplike veronderstellings van hoe dinge gedoen word. Mense binne dieselfde kultuur groep is geneig om dinge in dieselfde lig te sien. In skole werk dit ook so. Nuwe opvoeders word by die opset van die skool ingelyf en hulle aanvaar die gemeenskaplike praktyke van die skool as die manier waarop hulle ook te werke moet gaan. Daarom is Norris (1994: 2) van mening dat skoolkultuur die dinamika van 'n sosiale groep is wat die oortuiginge, waardes en aanvaarbare gebruike van die spesifieke groep insluit.

Basson in Van der Westhuizen (1990: 651) benadruk die feit dat die aard van skoolkultuur 'n kragtige en beslissende invloed op die rolspelers van die skool uitoefen. In die ontwikkeling en uitbou van die skool, ontstaan daar met verloop van tyd sekere probleme in die eksterne of die interne omgewing van die skool. Uit die aard van hul werk en die verantwoordelikheid wat daarmee gepaard gaan, sê Basson in Van der Westhuizen (1990: 651) dat die opvoeders na sekere werkbare oplossings sal soek.

Met verloop van tyd en met die suksesvolle hantering van probleme, ontwikkel daar nou 'n versameling van oplossings. Hierdie ongeskrewe informele stelsel van oplossings en werksprosedures word dan aan die belanghebbendes van die skool oorgedra as die korrekte manier van hoe probleme hanteer behoort te word.

Die gesistematiseerde versameling van prosedures kan volgens Basson in Van der Westhuizen (1990: 651) 'n merkwaardige impak op die voorkoming en hantering van probleme maak, en dit kan in veronderstellings van hoe dinge op die skool behoort gedoen te word, ontwikkel. Hierdie veronderstellings is uniek tot elke skool en wel om die volgende rede: die aard van die skool -lewe, skoolaktiwiteite en verhoudings binne die skool verskil in elke skoolkonteks. Kultuur word as

vanselfsprekend en onkrities aanvaar, alhoewel kultuur aangewende faktore is wat oor 'n tydperk ontwikkel is. Basson in Van der Westhuizen (1990: 652) argumenteer dat hierdie veronderstelings 'n bedoelde en onbedoelde effek op die sienswyse, oordele en optredes van mense het.

Nou, gepaard met Schein (1985; 2004) se klassifikasie van skoolkultuur, brei Hoy (2008) uit oor die volgende as elemente wat 'n skoolkultuur konstitueer:

### *1. Kern waardes*

Kern waardes verwys na die opvattinge as die wenslike aspekte wat in 'n skoolkultuur uitgebeeld behoort te word. Hy lys die kernwaardes in die volgorde: Openlikheid, vertroue, samewerking, intimiteit en spanwerk.

### *2. Opvallende Norme*

Die volgende dien as voorbeelde van norme wat in 'n spesifieke skoolkultuur vervat is:

- Moet nooit kollegas in die openbaar kritiseer nie.
- Ondersteun jou kollegas.
- Hanteer jou eie dissiplinêre probleem in die klas kamer. Wees beskikbaar vir jou leerders; ook na skool.
- Ondersteun die prinsipaal.
- Wees betyds by die skool.
- Wees sigbaar in die gang by die klaskamer as klasse geruil word.

### *3. Rituele.*

Dit is die roetine seremoniële gebruike wat 'n aanduiding gee wat belangrik in die skool is. Hoy (2008) sê dat 'n kultuur van effektiwiteit beklemtoon akademiese prestasies en norme wat optredes, gewoontes, besluite en die prestasie van die skool insluit. Hierdie kultuur van effektiwiteit word dan ook direk gekoppel aan ander positiewe skool kwaliteite naamlik.

- Ouer betrokkenheid
- Ordelikheid
- Onderwyser vernuwings
- Laer skool verlatings en skorsingssyfers.

Hoy (2008) argumenteer verder deur te sê dat skool administrateurs 'n kultuur van skool effektiwiteit kan bou. Hy beveel aan dat die administrateurs die volgende doen om verhoudings en praktyke te versterk:

- Ondersteun bemeesterings ervarings. Gee opvoeders genoeg tyd vir beplanning medewerking en ook om hul suksesse te vier.
- Voorsien opvoeders met positiewe modelle, konferensies, werksinkels asook om uitstaande skole te besoek om sodoende positiewe plaasvervangende ervarings te kweek.
- Bevorder profesionalisme en reflektiewe onderrig. Beloon diegene wat saamwerk en terugvoering deel om sodoende sosiale oortuigings te verhoog.
- Gee aandag aan opvoeders se affektiewe gemoedstoestand deur genoegsame aanmoediging te gee in tye van frustrasies. Kategoriseer die werkswigting van opvoeders as 'n verworwe vaardigheid eerder as om dit toe te skryf aan inherente vermoëns.

Akademie se optimisme, volgens Hoy (2008) word verkry as 'n skool die volgende kan vermag om 'n verband tussen effektiwiteit vertroue en akademiese beklemtoning daar te stel. Daardeur kan hulle 'n kultuur van akademiese optimisme verkry.

Vanuit 'n soortgelyke raamwerk, beskryf Tableman (2004: 2) komponente van skoolkultuur soos volg: sy noem dat kultuur in 'n organisasie se atmosfeer, mites en morele kodes gereflekteer word. Die eienskappe van 'n skoolkultuur bestaan uit veelvuldige lae nl. artefakte en simbole. Dit verwys na die manier waarop die geboue versier en onderhou word. Waardes verwys na die manier waarop die administrateurs, prinsipale en personeel funksioneer en saamwerk. Veronderstellings verwys na die oortuigings wat as vanselfsprekend geneem word ten opsigte van die menslike natuur.

### **2.3. Hoofelemente wat skoolkultuur konstitueer**

In die vorige afdeling het ek 'n breë oorsig gegee oor hoe verskillende skrywers skoolkultuur interpreter en omskryf. Daar is egter baie oorsleueling en ook spesifieke beklemtonings. In hierdie afdeling wil ek die hoofelemente van skoolkultuur uitlig wat as my raamwerk vir die analise van my onderhoudsbevindings sal dien.

Basson in Van der Westhuizen (1990: 652) sê samevattend dat kultuur 'n stel onbedoelde, ongetoetsde, vanselfsprekende waarhede is van hoe dinge by 'n skool behoort te wees. Skoolkultuur ontwikkel oor 'n tydperk, maar behou 'n sekere mate van konsekwentheid.

In opsomming gaan ek die konsep skoolkultuur interpreteer kragtens 'n wisselwerking tussen die volgende faktore nl.:

1. Die houdings en oortuigings van mense beide binne die skool sowel as in die omgewing.
2. Die aanvaarde norme en tradisies van die skool
3. Die verhoudings tussen mense op die skool.
4. Die artefakte van die skool insluitende die skool embleem en die vlag.
5. Die onderwys en leerpraktyke van die skool

So oefen skoolkultuur 'n beslissende invloed op die kwaliteit van die werklewe van die opvoeder en van die leerder in die skool uit.

## **2.4. Skoolkultuur vs. Skoolklimaat**

In baie van die literatuur wat handel oor skoolkultuur en skoolklimaat, word daar nie duidelike en direkte onderskeid getref tussen skoolkultuur en skoolklimaat nie, bv. Die Assosiasie vir Supervisie en Kurrikulum Ontwikkeling (ASCD, 2011: 1). Die omskrywing wat hierdie komitee van skoolkultuur gee is grootliks dieselfde soos die omskrywing van skoolklimaat. Die komitee van Centre for Social and Emotional Education (CSEE) verwys na skoolklimaat as die kwaliteit en karakter van skoollewe. Dit is gebaseer op patrone van skoollewe ervarings en reflekteer die norms, doelwitte, waardes, interpersoonlike verhoudings, onderwys, onderrig en leierskap praktyke asook organisatoriese strukture (CSEE, 2007: 5).

Alhoewel Tableman (2004) 'n groot ooreenkoms tussen skoolkultuur en skoolklimaat sien, maak sy ook 'n onderskeid tussen die twee. Tableman (2004) definieer die terme "skoolkultuur" en "skoolklimaat" as die omgewing wat die gedrag van onderwysers en leerders beïnvloed. Sy onderskei skoolkultuur as die refleksie van gedeelde idees, veronderstellings, waardes en oortuigings wat aan 'n organisasie sy identiteit en standaard van verwagte standaard optredes verskaf. Sy sien skoolklimaat as refleksie van die fisiese en sielkundige aspekte van die skool wat

meer vatbaar vir verandering is en ook voorsiening maak vir die voorwaardes wat noodsaaklik is vir onderrig en leer om plaas te vind (Tableman, 2004: 1-2).

Soos skoolkultuur, het 'n skool se klimaat 'n direkte impak op die leerders se vermoë om te presteer. Skole met 'n positiewe atmosfeer bevorder en verwelkom die deelname van departemente, leerders en ouers, wat tot gevolg het dat die skool suksesvol is. Volgens Hofstrand (2003) is die skoolvoorigter in 'n unieke posisie om 'n verskil te maak deur bepaling en evaluering van die skool se klimaat. Navorsing het getoon dat produktiwiteit verhoog wanneer alle belanghebbendes nie net tevrede is met hul skool nie maar ook dat hul deel van die skool voel. Die aspekte soos onderwyspraktyke, diversiteit en die verhoudings tussen die bestuur, onderwysers, ouers, en student dra by tot die skoolkultuur asook die skoolklimaat. Maar waar skoolkultuur meer standvastig en gedeeld is verwys skoolklimaat meer na die persoonlike indrukke, gevoel, en verwagtinge van die lede van die skool gemeenskap. Die vorming van 'n positiewe skoolklimaat vereis die erkenning van die leerder as die primêre fokus, die leierskapsrol by skool administrasie, en 'n bekwame personeel wat omgee. Die opvoeders moet dieselfde gemeenskaplike doelwitte van die leerders, ouers en van die gemeenskap deel. 'n Positiewe skoolklimaat sluit 'n identifiseerbare, oop en opvoedende skoolgees in wat positiewe selfbeeld en selfwaardering in leerders en opvoeders insluit. Daar is gemeenskaplike respek en medewerking onder administrateurs, opvoeders, leerders, ouers en die gemeenskap. Daar is veral 'n atmosfeer van bewustelike omgee vir die welvaart en akademiese prestasies van die leiders (ASCD, 2011:1). Net soos skoolkultuur verskil skoolklimaat van skool tot skool. Elke skool het sy eie persoonlikheid en die omgewingsfaktore wat die persepsies en realiteit van die skoolklimaat affekteer (Hofstrand, 2003:4).

Skoolklimaat kan opgesom word as die skool lede se houding en affektiewe respons terwyl skoolkultuur 'n refleksie van 'n skool se kultuur is (Gruenert, 2008:58). Alhoewel Gruenert (2008) 'n skerper onderskeid tussen skoolkultuur en skoolklimaat tref, is daar nie so 'n duidelike onderskeid in Hofstrand nie. Hofstrand (2003) sien skoolklimaat as:

- 'n Persoonlikheids skets van die skool;
- Die skool se atmosfeer.
- Die skool se kultuur.
- 'n Refleksie van die onderwyser moraal wat by die skool heers.
- 'n Refleksie van die student se produktiwiteit.

- Die gevoel wat 'n mens vanaf die skool kry.
- Die skool omgewing.

Hoy (2008) onderskei tussen 'n oop en geslote skoolklimaat en sê dat 'n oop skoolklimaat gekenmerk word deur verhoudings van opvoeders wat professioneel, kollegiaal, vriendelik en toegewyd is tot die opvoeding van die leerders. Die prinsipaal word beskryf as iemand wat ondersteunend, en professioneel optree. Hy lê nie opvoeders aan bande nie, nog minder bestuur hy die skool en opvoeders deur bevel of ordonansies. Hoy (2008) beskryf die geslote skoolklimaat as 'n verskynsel wat gekenmerk word deur verhoudings van opvoeders wat ongebonde, ver-af, suspisieus en onprofessioneel is. Die prinsipaal is voorskriftelik, beperkend en nie ondersteunend nie.

Tableman (2004: 2) beskryf die komponente van skoolklimaat soos volg: Sy beskryf skoolklimaat as 'n fisiese omgewing wat verwelkomend is en gunstig is vir leer om te plaas te vind. Dit is ook 'n sosiale milieu wat kommunikasie en interaksie bevorder. Sy noem ook dat skoolklimaat 'n emosionele milieu beslaan wat gebondenheid en waardigheid bevorder. Dit is ook 'n akademiese omgewing wat leer en self verryking bevorder.

Skoolklimaat is 'n weerspieëling van die rolmodelle wat opvoeders aan die leerders voorhou. As hulle positiwiteit uitstraal, sal dit na die leerders toe deur filter. Die skep of totstandkoming van 'n positiewe skoolklimaat, hang dus grootliks af van die ingesteldheid van die opvoeders af.

Gruenert (2008: 58) sê dat skoolklimaat die eerste beïnvloedingsimplement vir enige skoolkultuur is. Dit beteken dat indien skoolleiers 'n nuwe kultuur wil vorm, hulle eers moet begin deur die klimaat van die skool te evalueer. Hy verduidelik dit soos volg: hy noem dat indien die skoolkultuur oneffektief is, daar moontlik klimaats aspekte was wat nie voorheen geanaliseer was nie en daarom toegelaat was om in die skoolkultuur in te wortel.

Vervolgens plaas ek die verskille wat ek kon waarneem vanuit die literatuur om 'n onderskeid te tref tussen skoolkultuur en skoolklimaat in tabel vorm.

**Tabel 2.1. Verskille tussen skoolkultuur en skoolklimaat**

<b>Skoolkultuur</b>	<b>Skoolklimaat</b>
Skoolkultuur is die agtergrond van die skool en konteks waarbinne hierdie werkswyse plaasvind.	Skoolklimaat is die konteks waarbinne die alledaagse werkswyse plaasvind.
Kultuur verpersoonlik 'n sisteem van reëls, norme en waardes.	Dit het 'n meer 'n emosionele inslag. Dit het te doen met hoe mense affektief respondeer teenoor die kultuur.
Skoolkultuur is meer standvastig.	Skoolklimaat is meer dinamies
Skoolkultuur is moeiliker om te verander	Skoolklimaat is meer vatbaar vir verandering.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat skoolkultuur en skoolklimaat twee aparte konsepte is, maar dat daar 'n interafhanklikheid tussen hulle bestaan. Die skoolkultuur groei vanuit die gemeenskap se kultuur. Die nuwe skoolkultuur wat diep gewortel is in die gemeenskapskultuur bring op sy beurt weer die skoolklimaat voort. Die interafhanklikheid wat daar bestaan tussen skoolkultuur en skoolklimaat het tot gevolg dat daar 'n wisselwerking tussen die twee konsepte bestaan. Faktore wat inwerk en een konsep het noodwendig ook 'n uitwerking op die ander konsep.

Alhoewel daar groot oorvleueling is tussen skoolkultuur en skoolklimaat is, wil ek in hierdie studie onderskei tussen skoolkultuur as die diep gewortelde verskynsel wat gevorm is as gevolg van die inwerking van die gemeenskapsfaktore en skoolklimaat as die affektiewe aspekte van die skool wat meer ontvanklik is vir verandering en wat die voorwaardes bepaal wat noodsaaklik is vir onderrig en leer om plaas te vind.

## **2.5. Die verband tussen skoolkultuur en prestasie**

Navorsing het bewys dat skoolkultuur 'n noemenswaardige invloed het op 'n skool se prestasies. Skoolkultuur bestaan uit 'n dominante kultuur en ook subkulture van verskeie groepe. Leerder kultuur is 'n voorbeeld van so 'n sub kultuur. Patterson, Purkey & Parker (1986: 101), argumenteer dat spesiale aandag geskenk moet word aan die noemenswaardige invloed wat groep kultuur van leerders het op akademiese sukses of hul gewilligheid om gehoor gee aan skool reëls. Hulle gaan



verder deur te sê dat noudat dit aan opvoeders bekend is dat leerder groep kultuur leerder prestasie beïnvloed, opvoeders seker moet maak dat hulle weet of die leerder kultuur saamwerk met die skool se missie en of dit daarvan afwyk.

Staessens (1991) stem saam dat skoolkultuur skoolprestasie beïnvloed. In haar studie oor die kulturele norme wat skoolprestasies beïnvloed, identifiseer sy die volgende norme naamlik introspeksie, kollegialiteit en gedeelde doelwitstellings saam met 'n visie om 'n kultuur te skep wat prestasie ondersteun.

Saphier & King (1985) identifiseer twaalf norme van skoolkultuur wat 'n beduidende rol speel in die verbetering van skool prestasie. Norme soos verwagtinge, eksperimentering, die gebruik van die kennis basis, betrokkenheid in besluitnemingsprosesse, beskerming van dinge wat belangrik is, kollegialiteit, vertroue en selfversekering, tasbare ondersteuning, waardering en erkenning, die idee van omgee, herdenkinge, humor, tradisies, asook eerlike en oop gesprek voering.

Daramola (1994) voeg by en sê dat dit die onvermoë van skole is om die waardes en kulturele patrone wat nodig is vir studente om optimale akademiese prestasies te behaal, aan hulle oor te dra. Hy identifiseer die kultuur van die skool waar die leerders skool gaan, asook die ingesteldheid van die prinsipaal en opvoeders teenoor hul leerders as noemenswaardige faktore wat prestasie aanmoedig.

In hierdie hoofstuk het ek die begrippe skoolkultuur en skoolklimaat gekonseptualiseer en deur dit te doen ook 'n onderskeid tussen die twee begrippe getref. Alhoewel daar 'n groot mate van oorvleueling bestaan tussen die konsepte en baie toeretici die konsepte om die beurt gebruik om dieselfde idee oor te bring, is daar tog 'n onderskeid tussen die twee begrippe. Ek het verder gaan kyk na die hoofelemente waaruit skoolkultuur en skoolklimaat bestaan. Die derde aspek het te doen met die invloed wat beide skoolkultuur en skoolklimaat het op leerders se prestasies en hier het ek ontdek dat as gevolg van die interafhanklikheid en die wisselwerking tussen die twee konsepte dit saam bestudeer moet word om 'n idee te kry van die groot impak wat dit op 'n skool se prestasie het.

# HOOFSTUK 3

## SISTEMIESE EVALUERINGSTOETSE AS DEEL VAN ASSESSERINGBELEID

---

### 3.1. Inleiding

Inleidend tot die bespreking van hoofstuk 3, maak ek die volgende stelling: dat die onderwysstelsel van 'n land met reg beskou kan word as die hoeksteen van 'n land se welvaart, hetsy op ekonomiese, maatskaplike of sosiale gebied (OECD/ Worldbank, 2007). Dit is die één meganisme of werktuig wat, wanneer dit reg en bekwaam aangewend word, die aspekte van ekonomiese, maatskaplike en sosiale faktore waarmee Suid - Afrika probleme ervaar, suksesvol kan aanspreek. In Suid - Afrika was dit juis dié een hoeksteen wat gebruik en ook misbruik was in die hande van die bouers van apartheid. Hulle het die onderwysstelsel gebruik om rasse- verdrukking deur indoktrinasie daar te stel. Meerendeels, deur die geskiedenis van Suid - Afrika, was daar 'n stelsel van aparte en ongelyke onderwys wat toe te skryf was aan Europa se beleid van kolonialisme, ten einde hul eie ekonomiese voortuitgang te verseker.

Ten einde 'n konteks te skets vir die beleid van sistemiese evaluering en ook 'n begrip te toon vir die belangrikheid van skoolkultuur en die verband met skoolprestasie, beskou ek dit as belangrik om eerstens 'n kort historiese oorsig van die Suid - Afrikaanse skoolopset te doen. Hierna volg 'n bespreking van die strewe van die Nasionale Onderwysdepartement (NDoE) om die ongelykheid wat in die onderwys bestaan het, aan te spreek. Daarna gaan ek kyk na die agtergrond vir die ingebruikneming van die sistemiese evaluering as meganisme van kwaliteitsversekering wat die Nasionale Onderwysdepartement (NDoE / DoE) aangewend het in hul strewe om gehalte onderwys te verseker, en dan om ondersoek in te stel hoe die sistemiese evalueringstoetse in skole in werking gestel was. Vierdens wil ek kortliks kyk na beleid as teks en die interpretasie daarvan en laastens hoe beleid as diskoers dien en ook hoe dit gebruik word om identiteit te konstrueer.

### **3.2. Historiese oorsig van die onderwys in Suid - Afrika**

Tydens die era van kolonialisme, wat gestrek het vanaf 1895 tot 1906, het die vorming van aparte onderwys gestalte gekry en was dit grootliks gebaseer op rasseverskille. Teen die einde van die koloniale tydperk, 1906, was die fundamente van aparte onderwys alreeds stewig gelê. (Burger, 2011:1) Ek wil die bespreking van die historiese oorsig van onderwys in Suid - Afrika begin met aanhalings wat handel oor 'n verslag oor Swart onderwys om aan te toon hoe daar reeds vroeg in Swart onderwys 'n probleem met kwaliteit onderrig was.

The Native Economic Commission reported in 1932 that, although only one fifth of African children between the ages of six and sixteen were attending school, the cost to the government was 618 000 pounds. It concluded that "progress for the natives will have to lie, as it has lain for the civilised peoples, along the path of harder and more efficient work, creating surpluses which can be used for further increasing their education and civilisation (Burger, 2011:1).

The Interdepartmental Committee on Native Education, instructed to evaluate African education throughout the Union, presented a different view four years later in 1936. It recommended a substantial increase in funding for African education and commented that the tendency to do African education on the cheap was an idea which may very well cost future generations very dearly (Burger, 2011:1).

Alhoewel Swart onderwys nie direk onder regeringsbeheer was nie, het die Nasionale Party (NP) regering tog 'n mate van beheer daaroor uitgeoefen deur onderwyskomitees aan te stel om die vordering van die Swart onderwys te monitor. Hierdie aanhalings dui daarop dat reeds voor die begin van die Nasionale Party (NP) regering se bewind in 1948, daar alreeds 'n onderskeid in onderwys was vir die verskillende bevolkingsgroepe. Dit dui verder daarop dat daar reeds in 1936 'n bewys van lae kwaliteit onderwys vir swartes bedryf was. In daardie stadium, was die meeste swartskole onder die beheer van die onderskeie kerke wat sendingwerk in die land gedoen het. Ek wil die bespreking van die geskiedenis van skool- verskille in Suid - Afrika egter binne die tydsraamwerk van die Nasionale Party bewind in 1948 plaas. Ek gebruik hierdie era vir die oorsig, omdat die fokus op en bewuswording van apartheid in daardie era gekulmineer het. In dié bespreking gaan ek van rasseterminologie gebruik maak in 'n poging om die geskiedenis van skool

verskille aan te dui en om begrip te toon vir die ervarings van die ongelykhede wat die verskillende groepe in die gesig gestaar het.

In die verlede is terminologie verwysende na ras gebruik om die konsep van waarde en waardeloosheid toe te skryf aan individue en groepe. Hierdie gebruik was 'n manifestasie van apartheid, omdat die skoolstelsel opverdeel was in verskillende rasgebaseerde onderwysdepartemente. Ek gaan die kwessie van apartheidsonderwys ook opverdeel en bespreek in terme van die genoemde groepe om aan te toon dat selfs onder die nie-blanke groepe daar vlakke van diskriminasie te bespeur was, juis ook om hierdie groepe van mekaar te skei. Voor die 1994 verkiesing was die heersende diskoers gesetel in 'n rasgebonde diskoers wat in die onderwys gekoppel was aan 'n identiteit wat deur etnisiteit daar gestel is. Dit het gemanifesteer in die skepping van sestien aparte onderwysdepartemente wat die verskillende rasgroepe, soos geïdentifiseer deur die Bevolkingsregistrasie wet van 1952, bedien het.

Volgens Kallaway (2002: 160) het die Nasionale Party geglo dat onderwys 'n baie belangrike instrument was wat kon help met die skepping en volharding van apartheid. Hulle het die instellings van Kommissies van ondersoeke en wetgewings gebruik om hierdie ideaal te verwesenlik. Hier volg nou 'n kort bespreking van die verskillende onderwysgroepe in die apartheidstydperk wat 'n konteks sal skep waarin ek die rasionaal vir die sistematiese evalueringstoele gaan bespreek.

Vir die ontwikkeling van Swart onderwys, het die Nasionale Party die Eiselen Kommissie in 1951 in die lewe geroep. Die kommissie se aanbevelings beklemtoon die funksionele waarde van die skool as 'n instelling vir die oordrag en ontwikkeling van die swart kulturele erfenis (Kallaway, 2002: 161). Intussen word die Bevolkingswet van 1952 in die lewe geroep. Hierdie wetgewing, die skepping van Eben Dönges, minister van gesondheid, word allerweë beskou as die fondament van apartheid (Reddy, 2001: 74). Kragtens hierdie wet is die land se bevolking in vier hoofgroepe geplaas, naamlik Blankes, Kleurlinge, Swartes en Indiërs. Reddy gaan verder en sê dat die inwerkingstelling van die Bevolkings Registrasiewet sekerheid gebring het in die rassediskoers en het dit die ideaal van die apartheidsregering gepas in die strewe na rasse-dominasie. Onder die aanbeveling van Eiselen word die *Bantu Education Act of 1953* uitgevaardig (Kallaway, 2002: 161). Hierdie wetgewing het verskeie doelwitte gehad. Een van die hoofdoelwitte het gestipuleer dat alle swart skole by die regering geregistreer moes wees. Die registrasie van die skole was onderworpe aan die diskresie van die minister. Hierdie maatregel het die minister gemagtig om enige opvoedkundige program, wat nie die doelwitte van die Nasionale Party regering steun nie, te sluit. Die doel hiervan

was om die swart onderwys, wat op daardie stadium onder die beheer van die groot Europese kerkgroepe verspreid was, onder die sentrale en direkte beheer van die Native Affairs Department te bring (Kallaway, 2002: 161). Teen die einde van 1959 was meer as 5000 skole, wat voorheen onder die beheer van die sendelinge was, nou onder die beheer van die 'Native Affairs' (Kallaway, 2002: 162).

Die ander funksie van 'Bantu Education' was *the reproduction of labour needed for the capitalist accumulation process* (Kallaway, 2002:169). Swart leerders sou ook deur 'n sekere vorm van onderrig wat daar gestel en ontwerp is vir hulle, gemoduleer word om gepaste werksetikette soos onderdanigheid en pligsgetrouheid te demonstreer. Hulle sou ook geskool word in die werking van die kleurgebonde sisteem en hul ondergeskikte posisie in die verhouding van dominasie en onderdanigheid in die blank-oorheersde samelewing (Kallaway, 2002: 169,170). Die kurrikulum het die volgende vakke aangebied in die strewende na die ideal van die Nasionale Party: Tuinbou, Landbou asook 'n Europeesverwante taal. In die skoolopleiding het die onderrig van Geskiedenis 'n baie belangrike rol gespeel. Dit moes die ideologie van apartheid dien en moes leerders van die politieke korrektheid van apartheid leer, asook hoe om hul plek in die sosiale rassehiërargie te vind, verstaan en uiteindelik te aanvaar (Dryden, 1999: 36). Die nasionale regering was ook glad nie so streng met die toepassing van kwaliteitonderwys vir swartes nie. Een ontstellende maatstaf wat toegepas is vir die bevordering van swart studente was dat hulle heel eerste gevorder het met hul ouderdomsgroep (Kallaway, 2002: 170). Dit is ironies dat dit ook nou in die huidige onderwysbeleid toegepas word.

Die regering het deur die skepping van die *Bantu Education Act* voorsiening vir massa laevlakonderrig en versekerde heerskappy deur die regering gemaak. Met die skepping van die Tuislande in die sewentigerjare is die isolasie van swartes verder vergroot. In 1979 is die *Education and Training Act* geproklameer. Dit het die *Bantu Education Act* vervang en die swart onderwys is in die tagtigerjare onder die administrasie van die Departement of Education and Training (DET) geplaas. Veranderende wetgewing veroorsaak dat die Nasionale Party in 1984 die driekamer parlementstelsel in werking stel. Die swartes was doelbewus hierby uitgesluit. Tot en met 1994, was swart onderwys in 16 departemente verdeel.

Net soos met swart onderwys, het kleurlingonderwys ook onder die beleid van apartheid gebuk gegaan. Die konsentrasie van kleurlinge was hoofsaaklik in die ou Kaapprovinsie. Soos die geval met swart onderwys, was kleurliner & hywys ook nie 'n gesistematiseerde en staats- beheerde

entiteit nie, maar 'n deernis geval onder die beheer van die kerkgroepe. In 1953 is die Kommissie van Kleurlingonderwys onder die leiding van De Vos Malan in die lewe geroep. Hul aanbevelings het gelei tot die formulering van die *Coloured Persons Education Act of 1963*. Kragtens hierdie wetgewing was alle kleurlingskole verplig om geregistreer te wees met die Departement van Kleurling Sake, sodat die regering absolute beheer oor die skool- aangeleenthede kon hê (Marks & Trapido, 1987). Met die totstandkoming van die driekamer parlement, is die Kleurling onderwys in 1984 onder die beheer van die Raad van Verteenwoordigers geplaas.

Die ander nie-blanke groep was die Indiër bevolking. Hulle was hoofsaaklik in die Natal omgewing gekonsenteer. Die *Indian Education Act*, wat in 1965 deurgevoer is, het die Indiër onderwyskwestie onder die beheer van die Departement van Indiërsake geplaas. Die Indiërs was die laaste groep wat deel uitgemaak het van die driekamer parlement en hulle onderwys is onder die beheer van die Raad van Afgevaardigdes geplaas.

In 1967 het Die Nasionale onderwysbeleid die beginsels van Christelike Nasionale Onderwys uiteengestip. Hierdie wet het die onderwys vir blankes beheer. Die blanke aangeleenthede was onder die administrasie van die Volksraad geplaas. Anders as die ander bevolkingsgroepe wat bedryf deur spesiale kommissies is, was die blanke onderwys direk onder die beheer van die Nasionale Party regering. Die groot universiteite was eksklusief vir blankes en het ook gestrewe na bevordering van kwaliteit en gehalteonderrig vir blankes.

Dit was vir die Nasionale Party van belang dat hulle absoluut in beheer van die land se onderwyssake moes wees. Met die inisiatief rakende die onderwyskommissies het hulle verseker dat die onderwys van die verskillende rasgroepe tot die bedoelde doelwitstelling kom. Hulle doelwitte was om die nie-blanke groepe se toegang tot kwaliteitonderrig en hulpbronne, te verhinder, deur die onregverdigte wetgewings in plek te plaas en dit deur militêre gesag af te dwing. Met die inwerkingstelling van hierdie nuwe politieke dispensasie, naamlik die drie kamer parlementêre stelsel in 1984, was die bedoeling dat die swartes heeltemal van die ander ras groepe geïsoleer moes word (Bunting, 2002: 35). Om verder te verhoed dat enige poging aangewend kon word om hul planne te verongeluk, het die Nasionale Party se Volksraad ook 'n derde meerderheidstem in die nasionale vergaderings gehad om sodoende enige besluit wat nie die regering goed gesind was nie, te veto. Verder kon leerders ook slegs skole bywoon wat volgens hul bevolkingsgroep geklassifiseer was. 'n Verdere diskriminerende finansiële allokasie was van toepassing op die skole. In 1969-70 het die Nasionale Party R1.00 vir 'n swart leerder, R4.29 vir 'n

Kleurling, R4.76 vir 'n Indiër en R16.59 vir 'n blanke kind in die skool toegeken (Kallaway, 2002). Ek verwys na die statistieke om die situasie van ongelykheid wat tydens die apartheidera, in die land se onderwys opset bestaan het aan te toon en hierdie in werking- stelling van die ongelykheid in terme van bevondsing het daartoe gelei dat die volgende ongelykhede na vore gekom het, naamlik 'n hoë onderwyser – leerder ratio. Dit het op sy beurt weer die kwaliteit van onderwys beïnvloed. Die ongelykheid het verder toegang tot bronne van onderwys en fasiliteite beperk. Dit het verder gekulmineer in 'n onbevredigende slaagsyfer vir die nie- blanke groepe in die matriek eksamen.

Alhoewel die onderwysstelsel op grond van rasseklassifikasie gesegmenteer was, en die Nasionale Party die beheer daarvan met 'n ysterhand regeer het, kon hulle nie die verset teen die onregverdige stelsel keer nie. Die jaar 1976 word as die keerpunt in die skool geskiedenis van Suid - Afrika beskou, met die uitbreek van die Soweto skoolopstande. Swart leerders het teen die onderrig van Afrikaans as verpligte skoolvak in opstand gekom. Alhoewel Afrikaans as medium van onderrig as die brandpunt van die Soweto-opstande uitstaan, was daar volgens Burger (2011: 1) ook ander belangrike strydpunte en was dit 'n protes teen onderdanigheid. Na die opstande het die regering Afrikaans as onderrigtaal teruggetrek, maar die vlam van teenstand was nog nie geblus nie. Die tagtigerjare was gekenmerk deur skoolboikotte en die uitreik van die De Langeverslag in 1981 (Burger, 2011: 2) het sekere aanbevelings bevat.

Die eerste aanbeveling was dat 'n beleid van gelyke onderwys voorsiening vir alle Suid - Afrikaners in terme van opvoedkundige geleenthede en standarde daar gestel word. Die tweede aanbeveling was dat daar weg gedoen word met die gefragmenteerde onderwysstelsel en dit eerder word met een onderwysdepartement vervang moes. Hierdie verslag is met gemengde reaksies ontvang. Sommige het dit gesien as 'n riglyn vir verandering gesien, terwyl ander dit as 'n meer moderne weergawe van die apartheidsonderwys gesien het. In 1983, het 'n regerings-Witskrif die idee van gelyke geleenthede vir almal aanvaar, maar die idee van een onderwysdepartement verwerp. Die nie- blanke groepe se onderwys sou as eie sake in die drie-kamer parlement hanteer word, terwyl swart onderwys onder algemene sake geresorteer het. Hierdie situasie in die onderwys het so voort geduur tot in 1994, toe daar weg gedoen was met die driekamer parlement stelsel weggedoen is en dit deur een onderwysstelsel vervang is.

Opsommend kan gesê word dat die kwessies van beperkte toegang, ongelykhede in terme van bevondsing en geleenthede, swak kwaliteit van onderwys en onregverdighede as gevolg van die politieke ideologie van die regende party daartoe gelei het dat 'n situasie geskep was wat gunstig

was om 'n onderdanige en onbeholpe groep van die land se mense daar te vestig. Daar was dan ook gedurende veranderinge wat tot gevolg gehad het dat daar nie stabiliteit en groei in die onderwys kon wees nie. Deur die onderwys rasgebonde te maak, gekoppel aan die apartheidswetgewing van die Groeps gebiede wet van 1952, die wet op aparte geriewe en die wet op aparte onderwys het die regering daarin geslaag om toegang tot kwaliteit onderwysfasiliteite en hulpbronne tot die absolute minimum te beperk. Met die diskriminerende finansiële allokering vir die verskillende rasgroepe in plek, het hulle verseker dat swak kwaliteit onderwys word aan nie – blanke groepe in die land gelewer sou word. Ek wil met hierdie bespreking toon dat die kwessie van apartheidsonderwys 'n ongelykheid, diskriminasie en onregverdigheid in die onderwysgemeenskap daar gestel het. Dit was 'n meesterlike, goed deurdagte en geïmplementeerde strategie wat jare later nog steeds die balse vrugte van daardie strategie sou voortbring. Uit die kort historiese studie het dit aan die lig gekom dat dit een van die apartheidsregering se hoofstrategieë was om juis apartheid te laat slaag deur die onderwys te gebruik as implement om hul doel te bereik. Dit het 'n diep gewortelde idee van minderwaardigheid, onbelangrikheid en waardeloosheid by 'n groot gedeelte van die nie- blanke bevolking gelaat.

Met die totstandkoming van die nuwe demokrasie in 1994, was dit noodsaaklik dat die regering en ook die Nasionale Onderwysdepartement 'n groot taak gehad het om van hierdie diskriminerende wetgewing en diskriminerende praktyke ontslae te raak.

### **3.3. Die strewe na groter regverdigheid, toegang en kwaliteit na 1994**

Met die groot wanbalans wat deur apartheidswetgewing in die onderwys geskep was, moes daar daadwerklike transformasie plaasvind. Die transformasie sou net kom deur wetgewing tot sy reg. Binne die raamwerk van wetgewing, kon die veranderinge wat nodig was, bekragtig word, want wetgewing verskaf mag aan die idee en ook aan die uitvoerders van transformasie (DoE, 1995).

In die strewe na die herstel in die onderwys, het die Nasionale Onderwysdepartement (NDoE) vier oorhoofse doelwitte wat vir die transformasieproses nodig is. Hierdie doelwitte is toegang, regverdigheid, herstelling en kwaliteit. Die onderwysdepartement het in die poging van transformasie eers van alle diskriminerende wette ten opsigte van ras en geslag ontslae geraak. Die rasgefragmenteerde onderwysdepartemente is onder een nasionale onderwysdepartement geplaas. Die diskriminerende wette wat toegang beperk het, is herroep. Die fokus in die onderwys



was heel eerste om aan die behoeftes van die benadeelde skole se fisiese behoeftes te voorsien en toeganklikheid tot onderwys te bewerkstellig. Dit word gestaaf deur die White Paper on Education and Training (DoE, 1995): *The system needs to increasingly open access to education and training of good quality, to all children, youth and adults and to provide means for learners to move easily from one learning context to another.*

In sy artikel *Exploring constitutive meanings of educational transformation in South Africa* bespreek Van Wyk (2006) die idee van toegang, regverdigheid en kwaliteit in die Suid - Afrikaanse onderwysopset. Hier verwys Van Wyk (2006:184) na die onderwystransformasie se strewe na regverdigheid, gebasseer op gelykheid en kompensasië vir die minderbevoorregtes. Hy maak gebruik van die *Rawlsian Principle of Justice* om sy argument te staaf. Om 'n konseptuele konteks te skep waarbinne nuwe wetgewing gesien kan word as strewe na regverdigheid, gaan ek 'n kort bespreking van die "*Rawlsian Principle of Justice*" gee.

In *A theory of justice* (Rawls, 1999: 11-15) word die *Rawlsian Principle of Justice* - wat verwys na *justice as fairness* - as 'n riglyn aangeneem wat gebruik word om sosiale wanbalans aan te spreek. Rawls argumenteer dat 'n rasionele benadering om sosiale regverdigheid daar te stel aan twee vereistes of beginsels moet voldoen word. Die eerste beginsel vereis gelykheid in die toekenning van basiese regte en verantwoordelikhede aan almal. Dit verwys na die beginsel van gelyke vryhede (*principle of equal liberty*). Die tweede beginsel handel oor sosiale en ekonomiese ongelykheid in bv. die ongelykheid van rykdom en outoriteit. Dit verwys na die beginsel van verskille (*difference principle*) in die toekenning van sosiale goedere. Sulke ongelykhede word net geregverdig as dit (a) tot die grootste voordeel van die minste bevoorregte gemeenskappe is en (b) dat almal 'n gelyke kans het tot bevoorregte posisies (Van Wyk, 2006: 184). Van Wyk is van mening dat Rawls se "principle of justice" juis in die Suid - Afrikaanse onderwyskonteks toegepas behoort te word, aangesien die swart meerderheid in Suid - Afrika 'n onverdiende onreg aangedoen was. Herstel van die onreg moet dus 'n focus- punt in die onderwystransformasie wees. Regverdiging in 'n Rawlsianopsig kan dus ongelykhede insluit. Met ander woorde, om regverdigheid in die onderwys na te streef, moet die histories-benadeelde gemeenskappe meer voorregte toegeken word.

Met die toepassing van die *Rawlsian Principle of Justice* is *The Register of Needs* (SRNS) ingestel. Die eerste indeksopname is in 1996 en daarna in 2000 gedoen. Hiervolgens is inligting van skole regoor die land in terme van die geografiese ligging, fisiese fasiliteite, toestande

van geboue, dienslewering, toerusting en hulpbronne wat beskikbaar was gedoen. Die 1996 verslag het 'n donker prent van verwaarlosing en agteruitgang geskilder. Die mees uitstaande punt was dié van ongelykhede in terme van sportfasiliteite en hulpbronne. Vanuit hierdie inligting is skole volgens 'n indeks in kwintiele geklassifiseer om die ongelykheid in fondse en bronverspeiding aan te spreek. Skole waar die gemeenskappe 'n hoë werkloosheidsyfer registreer is bv. as 'n kwintiel 1 skool geregistreer. Hierdie skole sal of geregistreer word as *no school fee paying schools* en sal daarom die grootste finansiële bydrae van die DoE ontvang. Baie ryk gemeenskappe se skole is as kwintiel 5 geregistreer. Hierdie skole se finansiële ondersteuning van die DoE sal baie minder wees as die van kwintiel 1 skole. Alhoewel die rasgekoppelde ideologie na 1994 geskrap is, is ras – gekoppelde ongelykhede die kern van die SRNS. Dit wil sê kwintiel 5 skole is amper uitsluitlik in voormalige blank gebiede en kwintiel 1 en 2 skole in die histories oorgeërfde nie – blanke gebiede.

'n Verdere beklemtoning deur die Departement van Onderwys oor die verbreding van toegang tot onderwys word aangetref in die 2003 verslag rakende die grondslag fase en kan met die volgende aanhaling opgesom word: *one of the immediate transformation goals of the immediate postapartheid government was to ensure that all children, irrespective of their race, class, gender, religion and/or other characteristics, had access to basic education*"(DoE, 2003:3). Kragtens die Skole wet van 1996 word alle kinders in Suid - Afrika verplig om vanaf die ouderdom van sewejaar tot die ouderdom van vyftien jaar of graad nege skool by te woon, watter een ook al eerste kom.

Die fokus van die nasionale onderwys department op die toegang tot basiese onderwys gaan gepaard met 'n konsentrasie op die kwaliteit van onderwysvoorsiening. Hierdie besorgdheid oor kwaliteit in die onderwys word deur die volgende aanhaling van die DoE beklemtoon:

The Quality Improvement, Development, Support and Upliftment Programme (QIDS-UP) is a national initiative, which aims to allocate new learning resources to schools, especially those situated in poor and disadvantaged communities. QIDS-UP is also aimed at improving learners' literacy and numeracy skills. QIDS-UP as a strategy is aimed improving the quality of education. It is intended to provide teacher and district development support to some 5000 lowperforming primary schools and, in so doing, improving learning, especially with regard to the literacy and numeracy skills of learners (DoE, 2008:44).

Hier het die onderwysdepartement tot die besef gekom dat al maatstaf van kwaliteits- versekering wat in gebruik was, was die nasionale matriekuitslae wat as aanduiders gebruik was om die sukses van die skoolstelsel te meet en dat dit onvoldoende was. 'n Meer effektiewe kwaliteitsversekeringsmeganisme moes in plek gestel word. Die behoefte na 'n meer doeltreffende en effektiewe stelsel was nodig om die kwaliteit van onderwys op verskillende stadiums te meet en te reguleer. Die Nasionale Onderwysdepartement maak van verskeie meganismes gebruik om hul doel te bereik. Een so 'n meganisme is regulasies wat beheer oor die kwaliteit van onderwys probeer verdiep en verbreed. In die Suid - Afrikaanse onderwys- konteks is verskeie beheer meganismes in gebruik geneem om te verseker dat die kurrilulum voorsiening by alle skole kwaliteitonderrig bied. Drie sulke kwaliteitsversekeringsmeganismes wat in gebruik geneem is, is 1) Heelskool Evaluering, 2) Prestasie Taksering vir Opvoeders in terme van die Geïntegreerde Gehalte Beheer Sisteem vir Opvoeders en 3) die Sistemiese Evaluering wat in grade 3, 6 en 9 uit gevoer word.

Ek gaan 'n kort bespreking van die onderskeie beheermeganismes, no. 1 en no. 2 gee, en dan no. 3 meer volledig bespreek.

### **3.3.1. Heelskool evaluering**

Hierdie volgende verklaring vorm die kern van die *National Policy on Whole School Development* (DoE, 2001:8).

The core mission of schools is to improve the educational achievements of all learners. The whole school evaluation, therefore, is designed to enable those in schools, supervisors and support services to identify to what extent the school is adding value to learners' prior knowledge, understanding and skills (DoE, 2001:8).

Die Nasionale Beleid op Heelskool Evaluering se hoofdoelstelling is om die algehele kwaliteit van onderwys in Suid - Afrikaanse skole te verbeter. Hierdie beleid beklemtoon die kritiese suksesfaktore en sleutelprestasieaanduiders waaraan die sukses van 'n skool gemeet moet word. Die Nasionale Beleid op Heelskool Evaluering identifiseer die volgende fokusse naamlik, insette, proses- en uitset aanduiders wat geassesseer moet word, om te verseker dat skole kwaliteitonderrig aan leerders voorsien. Insetaanduiders bestaan uit die hoofkarakter- eienskappe van leerders in elke graad, die skool se infrastruktuur, befondsing en professionele personeel sowel

as ondersteuningspersoneel. Prosesaanduiders demonstreer die graad van sukses wat skole in die bereiking na hul doelwitte behaal. Dit sluit effektiewe beheer, leierskap en bestuur, veiligheid en sekuriteitsmaatreëls, asook die kwaliteit van onderrig in. Uitset aanduiders word aan akademiese prestasie, gedrag, stiptelikheid en skool bywoningskoers van leerders gemeet (DoE, 2001: 6-7).

### **3.3.2. Prestasie taksering vir opvoeders**

Die idee van die evaluering van onderwysers het reeds in die vroeë neëntigs begin. Met die konsultasie van die relevante belanghebbendes het dit in 2001 'n aanvang geneem. Die Onderwyser taksering is gedoen in terme van die Heelskool Ontwikkelingsbeleid en Personeel Prestasie bestuursisteem. Op 27 Augustus 2003 is Kollektiewe Ooreenkoms 8 met verwysing na die Geïntegreerde Gehalte Beheer Sisteem (GGBS) in die Education Labour Relations Council onderteken. Die Kollektiewe Ooreenkoms wat aangegaan was, het bepaal dat prestasie takseringstandaarde en prosesse vir instellings daargestel word om gebruik te word vir die evaluering van onderwysers regdeur die land. Die GGBS word bekragtig deur Skedule 1 van die *Employment Act, No.76 of 1998*. Die sistemiese evalueringstoets is een gehalte versekeringsmaatstaf wat die departement aanwend word om aan die mandaat van die Heelskool Ontwikkelings Beleid gehoor te gee. Hierdie evalueringsmeganisme is deur die departement aangewys, aangesien dit die Nasionale regering se mees omvattende poging is om die verhouding tussen insette en uitsette in die onderwys die beste te kan monitor (Gustafson, 2006: 2).

## **3.4. Die rasionaal en implementering van die beleid van Sistemiese Evaluering**

Met die koms van demokrasie in 1994, is daar met die onregverdige apartheid skoolstelsel weggedoen. In die plek daarvan is 'n nuwe demokratiese onderwysbestel in die lewe geroep- 'n bestel wat die ongelykhede en lae kwaliteit van die meerderheid van onderwys probeer aanspreek het. Juis met die implementering van die nuwe stelsel was daar 'n belangrike behoefte om te kyk of die herstel van die onregverdige en ongelyke onderwysbestel in sy doel geslaag het. Daarmee saam moes dit ook die onderwysgemeenskap tot verantwoordelikheid roep.

### **3.4.1. Die assesseringsbeleid**

Die doelstellings van die assesseringsbeleid soos vervat in reëls 20 tot 22 van die nasionale assesseringsbeleid (RSA, 1996: 5), kan soos volg saamgevat word:

Metodes, instrumente en tegnieke van assessering:

- Reël 20: Prestasie word gemeet teen die spesifieke uitkomste deur van 'n van 'n wye verskeidenheid van metodes gebruik te maak soos bv. monitering deur observasie, formele gebruik van geskikte en goedgekeurde gestandaardiseerde toetse, mondelingse vrae en bespreking, onderhoude, self-assessering, self-rapportering, en groepsassessering.
- Reël 21: Deurlopende assessering moet onderneem word deur van 'n verskeidenheid en gepaste assesseringsinstrumente en tegnieke gebruik te maak. Die assesserder sal 'n gesonde kennis van wat elke tegniek bied besit. Dit sluit in portfolioassessering, observasie, joernale, toetse, projekwerk en take. 'n Gebalanseerde kombinasie van hierdie tegnieke sal aangewend word om die prestasie van leerders so billik en deursigtig as moontlik te weergee.
- Reël 22: Kummulatiewe bewyse van leerder prestasie moet opgeteken word en hierdie rekord moet die leerder in hul studies vergesel. Kummulatiewe rekords moet informasie op die holistiese ontwikkeling van die leerder insluit bv. die ontwikkeling van waardes en houdings en ook sosiale ontwikkeling. Portfolios sal oor 'n tydperk opgebou word, en sal as sigbare bewyse van die ontwikkeling en verbetering van die leerder se prestasie behou word. Voorbeelde van leerder portfolios sal toon dat hulle by magte is om kennis, konsepte en vaardighede te kan integreer en dat leerders nie net inligting sal memoriseer nie (RSA, 1996: 5).

Suid - Afrika het vir die eerste keer in 1995 aan die toetse vir internasionale prestasie deelgeneem, wat deur liggame soos Trends in Mathematics and Science Studies (TIMSS) en Progress of International Reading and Literacy Studies (PIRLS) op lande toegepas was. Uit die 39 lande wat deelgeneem het, het Suid - Afrika laaste geëindig (Fleisch, 2008). Dit het die kwaliteit van onderwys in Suid - Afrika onder die vergrootglas geplaas.

Die onderwysdepartement het van die inwerkingstelling van sistemiese evalueringstoetse gebruik gemaak. Die hele onderwysstelsel is aan hierdie kwaliteitsversekeringstoetse onderwerp. Die

inwerkingstelling van die Sistemiese Evaluering in 2004 is ook 'n regstreekse uitvloeisel van die volgehoue swak prestasie wat Suid - Afrika tydens opeenvolgende deelname in die TIMSS- en PIRLS- toetse behaal het.

Die doel met die implementering van Sistemiese Evaluering was om die standaard en effektiwiteit van die kurrikulum te evalueer (RSA, 1996:7) Alhoewel die sistemiese evaluering nie onmiddellik toegepas was nie, het die assesseringsbeleid van 1996 tog daarvoor voorsiening gemaak. Die inwerkingstelling van die sistemiese evaluering is net toegepas toe die land in 'n reeks agtereenvolgende stel internasionale toetse onbevredigende uitslae behaal het. Die bedoeling van die toepassing van dié sistemiese evaluering is om beleidmakers op 'n gereelde grondslag van inligting te voorsien, wat hulle in staat sal stel om gepaste opvoedkundige ingrypingspogings in plek te plaas (DoE, 2011: 7). Hierdie sistemiese evaluering kon egter nie net ingevoer word nie. Wetgewing was nodig om dit te bekragtig. Vanuit die wetgewing groei die riglyne of beleid wat ten doel het om rigting aan te dui na 'n gestelde doelwit. Dit het die weg gebaan vir die inwerkingstelling van die sistemiese evalueringsproses. Die vraag wat nou ontstaan, is hoekom die DoE juis die sistemiese evaluering gebruik om hul doelwit van kwaliteitsversekering te bereik? Die DoE verklaar die gebruik van die sistemiese evaluering soos volg: *The main purpose of systemic evaluation is to benchmark performance and track the progress made towards the achievement of the transformational goals of access, redress, equity and quality* (DoE, 2003: 5).

Die *National Education Policy Act (Act 27 of 1996)*, ook bekend as NEPA, beskryf die belangrike moniteringsfunksies van die DoE teenoor die onderwysstelsel in Suid - Afrika. Die *1998 Assessment Policy in the General Education and Training Band, Grades R to 9 and - ABET (Regulasie 1718 van 1998)* is uitgereik - as NEPA regulasie en het betrekking op die daarstelling van die sistemiese evalueringsprogram. Dit sou al eksterne maatstaf wees vir leerder-prestasie-evaluering tot voor graad 9. Daar is nie ruimte gelaat vir enige ander universele leerder-prestasiesertifikaat laer as graad 9 nie. Kragtens Regulasie 1718 is hierdie sistemiese evalueringstelsel eensydig net deur amptenare van die onderwysdepartement geïmplementeer. Ek gee 'n aanhaling vanuit die NEPA om hierdie stelling te staaf:

This assessment policy will come into effect in 1999. While it will have initial application to grades 1 and 2 and ABET levels 1, 2 and 3, measures will be introduced to extend its application progressively across all school grades and ABET levels of the General Education and Training Band ( DoE,1996:1).

Skole het deur middel van omsendskrywes in 2004 van sodanige implementering kennis gekry. Dit is belangrik om die wetgewende konteks waarin die sistemiese evaluering uitgevoer word, in berekening te bring. Die sistemiese evalueringsbeleid is juis so 'n beleid wat vanuit wetgewing ontstaan het. Ek sal nou die Sistemiese Evaluering in meer detail bespreek. Kragtens die *National Education Policy Act, 1996 (Act no. 27 of 1996), Regulasie 1718*, waarin die assesseringsbeleid in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband, Grade R tot 9 en ABET van 1998 vervat is, word alle openbare skole aan sistemiese evaluering onderwerp. Hierdie evaluering vind in Afrikaans en Wiskunde in graad 3 as uitgang vir die grondslagfase, graad 6 as uitgang vir die intermediêre fase en graad 9 as uitgang vir die senior fase plaas. Hierdie onderwyswetgewing in die land het die Minister van Onderwys volmag gegee om die standaarde van onderwysvoorsiening, bediening en prestasies te monitor (DoE, 2003: 2). Ek gee 'n kort omskrywing van die sistemiese evaluering. Vir 'n akkurate omskrywing van wat die sistemiese evaluering behels gebruik ek die direkte aanhaling soos in die beleid uiteengesit.

Art.48. Systemic evaluation is an integral part of ensuring that all learners derive maximum benefit from the education system. It includes the periodic evaluation of all aspects of the school system and learning programmes, and shall occur at grades 3, 6 and 9. Systemic evaluation shall be conducted on a nationally representative sample of learners and learning sites.

Art.49. The main objective of systemic evaluation shall be to assess the effectiveness of the entire system and to the extent to which the vision and goals of the education transformation process are being achieved by it.

Art.50. Systemic evaluation is a means of monitoring standards and effectiveness and determining the strengths and weaknesses of the learning system on a periodic basis and shall provide feedback to all the role-players so that appropriate action may be taken to improve the performance of the learning sites and learning system.

Art.51. After each systemic evaluation, the Minister of Education, after consultation with the Council of Education Ministers will release a national report card on the system ( DoE, 1996 : 8).

‘n Skool word as presterend geklassifiseer as die skool in beide Geletterdheid en Wiskunde onderskeidelik 50% behaal. ‘n Skool wat in genoemde leerareas minder as 50% behaal, word as ‘n onderpresterende skool geklassifiseer. Vir die doel van die navorsingsstudie gaan ek op die sistemiese evalueringstoetse en uitslae vir graad 6 konsentreer.

Die graad 6 sistemiese evalueringsproses is deur die Onderwysdepartement en met die ondersteuning van ander diensverskaffers, onder andere Junior Educational Trust (JET) onderneem. Die proses het uit ‘n aantal fases bestaan, nl.

1. die ontwikkeling van vraelyste en assesseringsinstrumente
2. veldstudies
3. analyses van loodsstudiedata en die ontwikkeling van finale instrumente
4. steekproefneming
5. administrasie en dataversameling
6. datakodering, inpossing en reiniging.

‘n Verteenwoordigende groep van openbare skole oor elke provinsie is uitgekies om deel van die studie te wees. In elke steekproef skool was alle graad 6 leerders deel van die studie (DoE, 2005:1). Voordat die sistemiese evalueringsproses in skole geloods is, het die Onderwysdepartement eers ‘n loodsstudie in September 2002 op graad 6 in 65 skole regoor die provinsie van stapel gestuur om die geskiktheid van geassesseerde werk te toets.

Die eerste sistemiese evalueringstoetsing is in 2001 op graad 3 deur die Departement van Onderwys (DoE) geïmplementeer. In 2004 is die sistemiese evaluering vir graad 6 geïmplementeer. Die leerareas Geletterdheid en Wiskunde word deur die sistemiese toetse gedek. Die toetsformaat word op Bloom se taksonomie gebaseer en al die leeruitkomstes word in een toets gedek. Hierdie sistemiese evaluering was toegepas in die Wes - Kaapse Onderwysdepartement en hulle het van JET (Junior Educational Trust) ‘n nie - regerings organisasie wat verbonde is aan die Universiteit van Kaapstad gebruik gemaak. JET word bedryf deur konsultante wat die toetse implementeer en administreer, om sodoende geloofwaardigheid aan die proses te gee. Die toetse word aan die begin van die vierde kwartaal aan skole bestel. Alle skole word van sodanige aflê van die toetse per omsendbrief in kennis gestel. Daar is ‘n reeks streng voorskrifte waaraan skole tydens die aflê van die toetse gehoor moet gee. Ek gee ‘n paar voorskrifte bv. geen prinsipaal of opvoeder van die



skool word naby die toetslokale toegelaat nie. Slegs amptenare van die WKOD wat monitoring kom doen, word in lokale toegelaat. Verseëld koevert met die toetse binne-in, word slegs deur die konsultante hanteer. Dit verseker dat onderwysers nie insae het in die vorm en wyse hoe die toetse opgestel is nie. Dit verseker verder dat leerders nie geskool kan word in die beantwoording van die spesifieke toetsformaat nie.

Opsommend oor die kwessie van die Sistemiese Evalueringsproses kan dit soos volg verwoord word: Die Sistemiese Evalueringsproses word beskryf as 'n evalueringsinstrument wat die omvang van sukses wat die onderwysstelsel behaal in die vasgestelde sosiale, ekonomiese en transformasionele gestelde doelwitte, meet. Hierdie evalueringsinstrument is geïmplementeer as 'n steekproef metingsinstrument wat toegepas is bo en behalwe die gewone deurlopende assessering wat regdeur die jaar toegepas is.

Ek wil egter my fokus op die uitslae wat kring 3 in die Wes - Kaapse evaluerings toetse van 2010 behaal het, plaas. Die Wes - Kaapse Onderwysdepartement word onderverdeel in verskillende onderwysdistrikte. Die Kaapse Wynland onderwysdistrik is een van die onderwysdistrikte van die Wes - Kaapse Onderwysdepartement, en word in die Boland aangetref. In elke onderwysdistrik word skole volgens hul geografiese ligging gegroepeer, en in kringe gesoneer. Kring 3 in die Kaapse Wynland Onderwysdistrik bestaan uit 30 laerskole. Nadat ek die resultate van die skole in Kring 3, bestudeer het, het ek tot die besef gekom dat hierdie uitslae baie laag was. Wat verder ontstellend was, was dat al die skole wat voorheen aan die sogenaamde agtergeblewe gemeenskappe verbonde was uiters swak presteer het. Aan die anderkant egter het die skole wat voorheen aan die sogenaamde bevoorreegte gemeenskap verbonde was, baie goed presteer.

Die vraag het dus ontstaan hoekom slegs bogenoemde groepe na 16 jaar se toepassing van Rawls se Beginsel van Verskil (dit wil sê, meer voorregte aan histories minder bevoorreegte skole) daar nog so 'n groot ras – gebonde verskil in kwaliteitsonderwys is. Die data van PIRLS het getoon dat skole in bogenoemde gemeenskappe 80% van die Suid - Afrikaanse skoolgemeenskap verteenwoordig (Taylor & Yu, 2009: 37). Fleisch (2008) brei verder uit deur te noem dat hierdie swak prestasie is aan die feit dat Suid - Afrika se onderrig nog steeds uit twee onderwysstelsels bestaan toe te skryf. Aan die eenkant is daar die presterende, historiese bevoorreegte skole en aan die ander kant is daar die swak presterende sogenaamde swart onderwysstelsel. Die drie skole waar ek my ondersoek loods, het in albei leerareas minder as 50% behaal en is gevolglik as ondepresterende skole geklassifiseer. Die onderwysamptenare van kring 3 het nou met 'n

probleem gesit. 'n Groot persentasie van die skole in die kring was as onderpresterende skole geklassifiseer. Dit het tot groot ongelukkigheid onder die opvoeders gelei. Uit onderhoude met die betrokke opvoeders, was hulle van mening dat die onderwysdepartement op 'n eensydige manier 'n beleid op hulle toegepas het.

Vanuit die literatuur het ek agter gekom dat sake egter nie so eenvoudig is nie. Die skepping en toepassing van beleid volgens Ball is egter 'n baie ingewikkelde aangeleentheid. Juis as gevolg van die komplekse aard en omvang van beleid, neem ek my leiding vir die analise van beleid by Ball (1995) se konseptuele uiteensetting van beleid. Ball (1995:14) noem dat beleidsanalise nie in een teoretiese raamwerk geplaas kan word nie. Hy illustreer dit deur drie konseptualiserings aan beleid te koppel, naamlik beleid as teks, beleid as diskoers en die effek van beleid.

### **3.5. Beleid as teks en interpretasie**

Ter inleiding fokus my ondersoek op die respons van onderwysers wie se skole as onderpresterend in terme van die sistemiese evaluerings beleid geklassifiseer is. Om dit in meer konseptuele diepte te bestudeer, gaan ek eers besin oor hoe beleidsvorming, instelling en interpretasie gekonseptualiseer kan word. Ball (1995), verklaar dat beleid as teks as die amptelike of wetlike geskrif van 'n instelling daar gestel is. Hy argumenteer dat beleid gesien moet word as 'n komplekse verteenwoordiging van kompromieë, worstelinge, outoritêre interpretasies en herinterpretasies. Hierdie beleid word gekodeer in verhouding tot hul geskiedenis, ervarings, vaardighede, hulpbronne konteks. As gevolg van die komplekse aard van beleid benadruk Ball dat beleid die volgende kenmerke openbaar: Dit is aanvegbaar en veranderlik, altyd in 'n wordende en daarom nie in 'n heeltemal volledig geslote toestand nie (Ball, 1995: 16). Juis as gevolg daarvan stem Codd (1998: 239) saam met Ball dat baie lesers van die teks verskeie interpretasies aan die teks kan heg. Hierteenoor beklemtoon Ball dit egter dat beleidskrywers nie beheer het oor die betekenis wat lesers aan hul teks heg nie, maar dat hulle tog grootse pogings aanwend om 'n korrekte interpretasie van hul tekste daar te stel. Dit is egter belangrik om te besef dat beleid as teks nie noodwendig as duidelik, geslote of as kompleet gesien moet word nie. Die teks moet eerder gesien word as die produk van kompromieë in die wetlike formulering daarvan en as 'n produk van die parlementêre politieke proses wat die belange groepe se wense vervat. Die produsering van die beleid as teks vir die staat het te doen met beheer en ideologiese politiek, omdat net sekere invloede en stemme erken en gewettig word. Die erkenning en wettiging van net

sekere stemme op hul beurt kan lei tot onenigheid en onduidelikheid in die betekenis wat aan die tekste geheg word.

Ten einde betekenis aan die idee van beheer te gee, is Codd (1998: 253) van mening dat beleid ingevoer word om die bepaalde doelstellings te bereik. Hy sien beleid as 'n diskoers, 'n teks en 'n uitoefening van politieke mag wat 'n proses wettig maak. Hierdie politieke mag verleen aan die Wes - Kaapse Onderwys Department (WKOD) die mag om die proses van assessering in die onderwys 'n wettige proses te maak. Gevolglik is die volgende kernwette geïmplementeer om wetlike mag aan die proses te gee.

**Tabel 3.1. Wetgewende raamwerk vir Suid - Afrikaanse skole**

<b>Beherende Wetgewing</b>
Grondwet van die Republiek van Suid - Afrika, Wet 108 van 1996
Grondwet van die Wes - Kaap, Wet 1 van 1998
<b>Instaatstellende Wetgewing</b>
Suid - Afrikaanse Skole Wet, Wet 84 van 1996
Nasionale Onderwysbeleid, Wet 27 van 1996
Indiensneming van Onderwysers Wet, Wet 76 van 1998
Wes - Kaapse Provinsiale Skool Onderwys Wet, Wet 12 van 1997

*(Vanaf: WCED Online Index to Legislative Acts: 2004).*

Ball verklaar dat beleid as 'n outoritêre toekenning of toe-eiening van waardes gesien moet word. Hierdie waardes moet as operasioneel, werkend, fungerend en bedoelend gesien word (Ball, 1990: 3). Hy beklemtoon die onderskeid wat tussen wie se waardes in beleid bekragtig word en wie se waardes nie bekragtig word nie, getref moet word.

Die effek van beleid is beduidend en het vooraf bepaalde uitkomstes. Daar kan egter twee tipes van effek van beleide onderskei word. Ball (1995) onderskei tussen die algemene effek van beleid enersyds en die spesifieke gevolge van beleid andersyds. Die algemene gevolg van beleid word

sigbaar as dit verbind word met die spesifieke aspekte van verandering en spesifieke reaksies. Ball noem dat een spesifieke beleid wat op 'n spesifieke arena geloods word en toegepas word, minimale impak maak, maar wanneer sulke beleide oor 'n tydperk geïmplementeer word, kan dit 'n groot impak op onderwyservorming maak (Ball, 1995: 25).

Ozga (2000) beklemtoon die idee van outoriteit en stem saam met Ball dat, as gevolg van die outoritêre eienskappe van beleid, die toepassing daarvan spanning veroorsaak tussen die dominante intensie of bedoeling waarvoor dit ingestel is, en die ondergeskikte, teenoor wie dit ingestel is. Eenvoudige oordragsprosesse word komplekse prosesse omdat opvoeders en leerders (die ondergeskiktes op wie die beleid ingestel is) die beleidsintensies aanpas. Hulle gebruik en misbruik, die gapings wat daar bestaan tussen die beplanning en die uitkomstes, sowel as die kontradiksies tussen bedoelinge van die beleid sodat hulle voordeel daaruit kan trek. Opvoedkunde as 'n beleidsprogram met spesifieke bedoelinge word onstabiel omdat dit altyd oop vir heronderhandeling is.

Ozga (2000: 10) sê dat hierdie gaping wat daar tussen die bedoelinge en die uitkomstes van die beleid bestaan, dit spesifiek verleen tot oop, breër en toegeefliker of oorvloediger omskrywings van benamings en ook tot verskillende vorme van sosiale kapasiteit van dit wat die regering beplan het. Wanneer na die literatuur rakende beleid gekyk word, dui dit daarop dat die wetgewende liggaam of groep wat aan bewind van regeringsake is deur wetgewing bemaagtig word om hul beleide te kan opstel en deur te voer. Binne die raamwerk van die betrokke wetgewing sou dit nie as onregmatig beskou word dat die heersende party op 'n eensydige wyse, alhoewel dit moontlik teenstrydig is met demokratiese praktyke, sy beleide instel en deurvoer nie. Die regering is demokraties verkies en daarom beteken dit verder dat hierdie gekose regering besluite mag neem namens dié wat deur die regering verteenwoordig word. So 'n werkswyse was uitgevoer op die onderwys. Die arena waar hierdie praktyke toegepas is, was die skole as die fisiese skepping van die onderwysopset.

Beleide verskuif en verander hul betekenis in die arenas van die politiek, soos die verteenwoordigers in die politiek verander, om aan hul visie en missie te voldoen. Sleutelinterpreteerders kan ook tot gevolg hê dat daar 'n bedoelde verandering in die beleid voorkom. Die gevolg hiervan is dat beleidsdokumente by skole nie uit die bloute of in 'n vakuum daar opdaag nie. Maar dat hierdie tekste, hul konteks van respons en hul lesers alreeds 'n geskiedenis het. 'n Baie belangrike argument van Ball wat vermelding vereis, is die feit dat beleid as teks selde op 'n eerstehandse vlak deur opvoeders gelees word. Hulle verkry 'n vertolkte interpretasie van of hul

prinsipaal of die leerarea-adviseur en ander beleidstoepassers. Verder spesifiseer beleid nie in detail wat gedoen moet word nie. Dit skep eerder omstandighede waarbinne 'n reeks opsies beskikbaar is wat aangewend kan word om spesifieke uitkomstes en doelwitte te bereik (Ball, 1998: 19). Ball (1998: 126) beskryf die formulering van beleid as 'n bricolage. Hy sê dat dit die samestelling van die leen en kopiëring van gedeeltes en idees van ander beleide is. Hy gaan verder en argumenteer dat die formulering van beleid geskoei is op die invoeging en terugval op ou benaderings van plaaslik beproefde benaderings en navorsing en dat dit as 'n hedendaagse neiging om beleid te laat werk, gesien moet word.

### **3.6. Beleid as diskoers en interpretasie**

In hoofstuk 4 gaan ek kyk na die maniere waarop die onderwysers van onderpresterende skole die ontwikkeling en toepassing van die sistemiese evalueringsbeleid interpreteer. Ek gaan dus kyk na die soort van diskoerse wat die onderwysers in onderpresterende skole handhaaf en kyk hoe dit miskien van die dominante diskoers van die WKOD verskil. Ek ondersoek die konsep van diskoers aan die hand van 'n paar navorsers se omskrywinge, maar fokus op Ball se idee dat diskoerse 'n deurslaggewende faktor by die skep en implementering van beleid is. Ten einde die idee van diskoersanalise te verstaan, is dit nodig om 'n omskrywing van die begrip te verkry. Bennet (1991: 53) sien diskoersanalise as 'n manier om 'n probleem te benader of daaroor te dink, daarom kan diskoersanalise nie as 'n eksklusiewe kwalitatiewe of kwantitatiewe navorsingsmetode gesien word nie. Dit gee ook nie klinkklare antwoorde nie, maar is in staat om die versteekte bedoelinge in tekste of gekose navorsingsmetode na vore te bring om sodoende die teks te kan interpreteer. Diskoersanalise is niks minder as 'n dekonstruktiewe lees en interpretering van 'n probleem of teks nie. Thomas (2005: 1) omskryf diskoersanalise as 'n komplekse uitsoekerige metode wat toegepas kan word vir kritiese, sosiale wetenskaplike navorsing. Van Dijk (2001: 352) sien diskoersanalise as 'n navorsingsmetode waarvan die primêre doel van die studie dui op sosiale magmisbruik, dominansie en waar ongelykhede werkzaam is, waar dit gereproduseer word en ook hoe verzet daarteen in die tekste en gesprekke in die sosiale en politieke kontekste plaasvind. In die lig hiervan sê Van Dijk dat diskoersanalise so geposisioneer is om 'n begrip te toon vir sosiale ongelykheid, dit te ontbloot en uiteindelik te beveg. Volgens Codd (1998), Poulsen (1996), Placier, Walker & Forster (2002), behoort diskoersanalise as 'n waardevolle meganisme vir kritiese beleidsnavorsing gesien te word, omdat onderwysbeleid as diskursiewe praktyke geïnterpreteer kan word as diskoers verwante probleme en ondersoek behoort te word. Taalkwessies in onderwysbeleidsdebatte was in die verlede 'n fokus op onderwysbeleidsnavorsing, omdat die taal

wat gebruik was om die probleem te identifiseer, ook 'n demper op die oplossing geplaas het en in die proses eerder sekere belange en waardes bevoordeel het. Beleidsdiskoerse konstrueer die beleidsonderwerp en kan oor 'n wye reeks van teksvorme en praktyke op enige gegewe moment aangetref word (Ball, 1998). Beleidsdokumente word beredenered en doelgerig geproduseer binne spesifieke kontekste waarvan die raamwerke en besonderhede tydelik en strategies deur die dominante diskoers bepaal is (Gale, 1999: 405).

Jones, Lee & Poyton (1998: 146) stem ooreen dat die beleidsproses 'n produk van diskursiewe en tekstuele praktyke is. Ball (1993), Gale (1999), Taylor, Rizvi, Lingard & Henry (1997) sien die beleidsproses as 'n diskursiewe geveg in 'n arena tussen wedywerende, maar ongelyke belange. Nou vergelyk Thomas (2005: 3) hierdie interpretasie rondom die totstandkoming van beleid as 'n interpretering van Foucault se teorie dat diskoers 'n verbinding van mag en kennis is. Volgens Thomas, laat Foucault nou die vraag ontstaan hoe mag in die skepping van die beleidsproses uitgeoefen word. Diskoerse is manifestasies van mag (Harvey, 1996) wat beide spesifieke sosiale werklikhede volgens (Miller & Glassner, 1997) en identiteite (volgens Foucault, 1982) skep. Diskoerse konstrueer identiteite en deur dit te doen, word mense in moontlike teenstellende maniere voorgestel. Sodat sekere groepe se belange verteenwoordig word en hul stemme bo die van andere voorkeur geniet.

Karlberg (2005: 1) stem saam met Foucault (1972, 1980), Hall (1997), Phillips & Hardy (2002) dat:

*The ways we think and talk about a subject influence and reflect the ways we act in relation to that subject.*

Die stelling is die basiese aanname van die teorie rondom diskoers. Reyneke (2005) definieer diskoers as geskrewe of gesproke kommunikasie. Hy sê ook dat diskoerse as 'n debat of as 'n formele bespreking van 'n debat beskou kan word. Vir Michel Foucault (1969: 141) het diskoers 'n belangrike betekenis. Hy sê dat die produsering van diskoerse in enige samelewing onmiddellik beheer, geselekteer, georganiseer en herverdeel word. Hy is ook van mening dat 'n diskoers 'n reeks van verklarings is wat 'n verhouding tussen objekte, en voorwerpe tot gevolg het. In die samelewing word die heersende diskoers deur die heersende klas oor die ondergeskiktes gebruik en verteenwoordig dit 'n vorm van mag. As gevolg van die mags - verhouding wat daar deur diskoerse geskep word vorm dit 'n vasgestelde manier van dink en praat wat deur taal gemanifesteer word. Bennet et al., (2003) argumenteer dat nuwe vorme van diskoers met die

geskrewe taal ontwikkel het. Dit het die mens se verhoudinge op 'n fundamentele manier beïnvloed bv. die afhanklikheid van mondelinge tradisies is nou deur 'n nuwe vorm van 'n onpersoonlike, verklarende diskoers, naamlik die geskrewe diskoers vervang.

Van Dijk (2001: 355) is van mening dat diskoerse in die taal van die oorheersers plaasvind. Ball (1998: 21) hou voor dat diskoerse praktyke is wat op 'n sistematiese wyse besig is om die objekte van wie hulle praat, te vorm. Hy sê dat diskoerse so kragtig is, dat dit objekte konstitueer en in die proses hul eie skeppings verberg. Diskoerse bepaal nie net wat gesê en gedink mag word nie, maar ook wie, wanneer, wat en met watter gesag dinge gesê mag word. Foucault (1974: 49) verklaar dat 'n diskoers die volgende eienskappe besit: die mens skep nie 'n diskoers nie, maar word deur die diskoers geskep en is daarom ondergeskik aan die stemme, die kennis, die magsverhoudinge wat deur die diskoers gekonstitueer en toegelaat word. Die verklaring hiervan is dat mense nie weet wat hulle sê nie, maar eerder dit word wat hulle sê. Beleide kan as 'n vorm van diskoers gesien word. Dit praat met die ondergeskiktes en bepaal ook hul posisies in die samelewing. Diskoerse skep magsverhoudinge binne die arena waar dit bedryf word, want dit is in mag en outoriteit gesetel (Ball, 1998: 23). In hoofstuk 4 gaan ek dan kyk hoe die diskoers van onderprestasie die onderwysers se denke, praktyke en identiteit op sekere wyses vorm.

### **3.6.1. Die konsep van mag**

Die konseptualisering van mag vereis 'n komplekse debat rondom die aangeleentheid en moet vanuit verskillende beskouinge benader word. Mills (in Giddens, 1977) verklaar dat mag deur 'n individu of groep besit word en hulle oefen hul mag uit oor 'n enkeling of 'n groep wat geen of minder mag het nie. Die groep wat die mag besit, sluit nou die ander groep uit, sodat die gestelde doelwitte ten koste van die wat nie mag besit nie, bereik word. Gibson, Ivancevich & Donnelly (1985: 321) omskryf mag as *the ability to get things done the way one wants them to be done*. Ek wil dit soos volg verklaar dat dit die vermoë is om sodanige invloed uit te oefen, sodat dit tot die gewenste of bepaalde uitkomstes lei.

Vir my wil dit voorkom asof daar 'n ooreenkoms tussen die DoE se werkswyse en Gibson, et. al. (1985), se omskrywing van mag is. Die DoE het die nodige wetgewing in plek geplaas om hul doelstellinge in hierdie verband te bereik. Nou is Ball (1998: 127) van mening dat beleid 'n voortspruiting is van 'n wet en dat dit binne 'n amptelike arena ontwerp en geïmplementeer word. Beleid word gewoonlik opgestel om aan bepaalde behoeftes te voorsien. Die toepassing van die

sistemiese evalueringsbeleid is 'n voorbeeld hiervan. Die idee van outoriteit en die toepassing van evaluering is in die hande van die skoolbestuurspan, maar die toepassing van die sistemiese evaluering word deur die DoE toegepas. Dit dui vir my op die magsbeperking van die skoolbestuurspan en die raamwerk wat die DoE daar stel vir hulle om te fungeer. Ball benadruk dat die wet mag aan een groep verskaf om hul beleide eensydig op hul ondergeskiktes toe te pas. In my onderhoude sal ek kyk na hoe die onderwysers hul eie mag of magteloosheid in hul deelname in die sistemiese evaluerings toetse interpreteer.

Ek doen nou 'n beknopte konseptualisering van struktuur en agentskap om aan te toon hoe mag deur daardie fasette uitgeoefen word. Struktuur en agentskap kan as belangrike komponente vir 'n studie van die Sosiale Wetenskappe beskou word, want dit hanteer 'n essensiële vraag waarmee die mens al 'n geruime tyd worstel. Die brandende kwessie is of die mens vry is om na willekeur op te tree en of hulle deur strukture gevorm en beheer word. Struktuur egter verwys na die herhaalde gevormde of gepatenteerde ooreenkomste wat skyn asof dit die keuses en geleenthede wat individue besit, beïnvloed of beperk (Aston, 2012: 1). Giddens (1984: 17) omskryf struktuur as stelle reëls en hulpbronne wat ons kan gebruik om aan ons sosiale gedrag vorm te gee. Hierdie stelle reëls en hulpbronne vorm sisteme wat op patrone van aanvaarbare sosiale praktyke dui. Die gedragpatrone wat ook as denk - en leefpatrone omskryf kan word, oefen onbewustelik 'n invloed op mense se gedrag, aksies of praktyke uit. Gibson et. al., (1985) verklaar dat struktuur die meganisme is waardeur mag uitgeoefen word. Sekere struktuuraspekte, soos toegang tot hulpbronne beïnvloed besluitnemings en hoe deelnemers aan die proses deelneem.

In hierdie konteks verwys agentskap na die kapasiteit om onafhanklik op te tree en om eie en vrye keuses te maak. Giddens gaan van die veronderstelling uit dat 'n akteur 'n verpersoonliking van 'n eenheid is, 'n besitter van skeppingskrag waarbinne die individu 'n keuse kan uitoefen oor wanneer om in te gryp in 'n aaneenlopende proses van gebeure in die wêreld of om glad nie in te meng nie. Giddens omskryf 'n handeling of agentskap as 'n vloed van werklike skeppings of voorgenome ingrypings van mense in die voortstuwende proses van gebeurlikhede in die wêreld. Aston (2012: 3) brei verder uit en sê dat dit analities tot die konsep van agentskap is in die sin dat 'n persoon of agent anders kon opgetree het. Hierdie opvatting van die agent verbind agentskap met mag. In sy artikel, *Political Analysis*, omskryf Hay (2002a: 94) agentskap as die vermoë van die rolspeler om doelbewustelik op te tree en in die uitvoering daarvan 'n poging aan te wend om begrip vir sy of haar bedoelinge te toon. Hy benadruk egter dat agentskap 'n bewustelike gewaarwording van vrye wil, keuse of onafhanklikheid daarstel. Giddens voer die argument verder deur te verklaar dat



agentskap en struktuur interafhanklik van mekaar is en daarom vind wedersydse beïnvloeding plaas (Giddens, 1979: 15).

Nou neem Archer (1996) die dualiteit van agentskap en struktuur verder en sê dat alhoewel dit mense is wat geskiedenis produseer, hul agentskap beperk en ook tot die bestaande sosiale strukture gedefinieer is. Daarom kan agentskap nie buite sosiale strukture en gebruike voorkom of bestaan nie, maar wel deur hulle (Aston, 2012). Die kwessie van mag, agentskap en struktuur speel dus 'n deurslaggewende rol in die skepping van die heersende diskoers in die samelewing. In die diskoers rondom die vraag "wat is diskoers", kom 'n mens agter dat dit nie so 'n eenvoudige debat is nie. Dit word eerder 'n ingewikkelde onderwerp wat vanuit verskillende oogpunte benader moet word. Die diskoers word verder opverdeel in dominante diskoerse en nie-dominante diskoerse. Die dominante diskoers bepaal gesprekvoering en ook denkrigting en speel 'n deurslaggewende rol in die identifiseringsproses van die gebruikers van die diskoers. In die laat moderne tyd, is die konsepte van identiteit en identiteitsvorming as onlosmaaklik van taal en diskoers gesien. Fairclough (1992: 94) en Hall (1996) stem saam dat identiteite in diskoerse en diskoerspraktyke gevorm word. In hoofstuk 4 gaan ek kyk na die soort van diskoers van ontmagtiging wat onderwysers in die onderpresterende skole handhaaf as gevolg van hul klassifikasie deur die WKOD.

Onderwysbeleid word gesien as 'n diskoers, 'n teks en 'n uitoefening van politieke mag wat 'n proses wettig maak (Codd, 1988: 253). Alhoewel die sistemiese toetsingsbeleid in werking gestel was om die sukses van die onderwys te monitor, het die resultate wat verkry was in die toepassing daarvan, 'n ander verskynsel na vore gebring. Nadat die uitslae van die sistemiese toets bestudeer is, het dit getoon dat sekere werkstasies (skole) nie na wense gepresteer het nie. Dit moes ook 'n aanduiding wees dat die implementering van die nuwe kurrikulum nie so effektief gewerk het nie. Die toepassing van die dominante diskoers het egter hier 'n groot rol gespeel en slegs die een aspek, naamlik die swak prestasie van die skole, is aangespreek. Daar is nie gekyk na waarom hulle swak presteer het nie. Hierdie klassifikasie, 'n klassifikasie van 'n onderpresterende skool was aan die skole opgelê, het nou 'n diskoers geword. Hierdie diskoers het die identiteit van onderprestering as 'n etiket aan die skool gevestig en het 'n waarheid insigself geword, want dit was op bewyse van 'n toets wat dit bevestig het, gebaseer. Hierdie oplegging van die klassifikasie van onderprestering word vanuit 'n posisie van mag gedoen, want die ontvanger van hierdie klassifikasie het nie 'n inspraak gehad of was nie 'n keuse gegee met die oplegging van die klassifikasie nie. Ball (1995) noem so 'n handeling 'n diskoers. Hierdie diskoers word gebore

vanuit die toepassing van beleid en hierdie diskoers praat nou uit 'n posisie van mag na diegene op wie die diskoers toegepas word. 'n Diskoers is 'n stel reëls wat 'n waarheid vanself word aangesien dit bepaal wat gesê, gedink en gepraat word asook hoe en met watter outoriteit dit gedoen kan word (Berkhout, 2005: 128).

Die dominante diskoers bepaal gesprekvoering en ook denkrigting en speel 'n deurslaggewende rol in die identifiserings proses. In die laat moderne tyd, is die konsepte van identiteit en identiteitsvorming as onlosmaaklik van taal en diskoers gesien. Fairclough (1992) en Hall (1996) stem saam dat identiteite in diskoerse en diskoerspraktyke gevorm word.

### **3.6.2. Diskoers en identiteitsvorming**

Ek gaan nou probeer om die verband tussen diskoers en identiteitsvorming na vore te bring. Die kwessie van identiteit is, soos baie kwessies in die sosiale wetenskappe, 'n aanvegbare kwessie. Dit kan nie binne een soliede omskrywing vasgevat word nie. Daarom moet diskoersanalise gesien word as 'n waardevolle instrument in die soeke na beleidsdiskoerse en die maniere waarop identiteite binne sekere en deur sodanige diskoerse gekonstrueer word (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Verskillende mense sit met verskillende idees van wat identiteit behels. Sommige verlaat hulle op etniese identifikasie, terwyl ander gebruik maak van godsienstige maatstawwe om te identifiseer. Ander groepe of individue maak weer gebruik van politieke klassifikasie as maatstaf om te identifiseer. Juis omdat daar so 'n verskeidenheid van metodes gebruik word om te identifiseer, stem ek saam met Cohen (2008: 79), waar sy identiteit omskryf as sosiaal geskepte, verhoudings en optredes eerder as 'n stabiele inherente kwaliteit binne individue. Sy gaan verder en sê dat 'n individu nie vry is om enige identiteit aan te neem nie, want identiteits moontlikhede word beperk deur normatiewe oortuigings en gebruike. Materiële toestande het 'n funksionele beperking op die beskikbare identiteite. Dit is dikwels die vermoë van die individu om aan te pas by die oortuigings, waardes en gedrag wat geassosieer word met 'n spesifieke identiteit wat 'n persoon toelaat om sy vaardighede binne die rol te kan demonstreer en om sodoende erkenning van andere te ontvang. Cohen (2008:83), waarsku egter dat indien 'n individu se oortuigings omtrent die belangrikheid van 'n spesifieke identiteit strydig is met die gegewe norme, dit tot spanning aanleiding kan gee.

Goodson & Cole (1994: 88) is van mening dat opvoeders se identiteitsontwikkeling in beide die persoonlike en die professionele oortuigings en gebruike gebaseer is. Hulle sê dat opvoeders beskou word as persone en professionaliste wie se lewe en werk beïnvloed en betekenisvol

gemaak word deur faktore en toestande wat binne en buite die klaskamer en skool fungeer. Professionele identiteit is nie 'n stabiele entiteit nie. Volgens Coldron & Smith (1999), kan dit nie as 'n gegote of vasgestelde identiteit geïnterpreteer word nie. Dit moet eerder gesien word as 'n komplekse en dinamiese ewilbrium, waar professionele selfbeeld gebalanseer met 'n verskeidenheid van rolle wat opvoeders voel hulle moet vertolk. In die verband verwys Coldron & Smith (1999) na die spanning wat daar nou tussen - die agentskap- (persoonlike dimensie in onderrig) en die struktuur (die sosiale gegewe struktuur) kan heers. Hulle is van mening dat 'n opvoeder eerstens deur hom- of haarself as 'n opvoeder gesien moet word en da nook so deur andere gesien behoort te word. Hierdie aangeleentheid moet tot sy reg kom deur argumentering en herdefiniering tot 'n sosiale wettige identiteit. Die literatuur dui daarop dat opvoeders 'n sekere idee rakende hul identiteit na vore wil bring. Hulle wil hê dat hul identiteit as opvoeders deur die gemeenskap wie hulle bedien, in 'n positiewe lig gesien moet word. Daarteen oor beeld die dominante diskoers, die diskoers wat die gemeenskap deur middel van die media bereik, 'n ander prent van die opvoeder uit. Die amptelike diskoers van die Wes - Kaap Onderwys Departement wat ook volgens Van Dijk (1997) as die dominante diskoers in die onderwys- gemeenskap gesien kan word, wil die ideale identiteit van die opvoeders soos volg uitbeeld: *qualified, competent, dedicated and caring and who will be able to fulfill the various roles outlined in the Norms and Standards for Educators of 2000* (Government Gazette No. 20844). Opvoeders word as *mediators of learning, interpreters and designers of learning programmes and materials, leaders, administrators and managers, scholars, researchers and life – long learner, community members, citizens and pastors, assessors and learning area/phase specialists* gesien (DoE, 2002: 3). Die ideale identiteit van die opvoeder soos voorgestaan deur die onderwysdepartement - en die identiteit wat hulle aan sommige skole en gevolglik ook die onderwysers oëlê, as 'n gevolg van die uitslae verkry van die sistemiese evaluering, toon egter op 'n teenstrydigheid. Hall (1996: 111 – 112) gaan verder en stel dit soos volg: Identiteite het nie soseer te doen met die vraag “ wie ons is of waar ons vandaan kom nie, maar eerder “ wie ons kan word, hoe ons verteenwoordig is en hoe die verteenwoordiging die wyse affekteer hoe ons onself kan verteenwoordig”. In die fasette van die alledaagse lewe word die dominante diskoers die medium waarbinne die aspekte van belang bespreek en gehanteer word.

Volgens Clark & Newman (1997: 39 – 40) beskik diskoers ook oor 'n norm-aanduidende funksie en som dit soos volg op: *Discourses strive to mobilize – to build alliances and to provide support to social projects. Their purpose is to establish themselves as normalized truths, the self evident and correct framework of ideas and behaviours.* Land (2004: 13) verwys na die sosiale funksies van diskoerse as 'n fasiliteit wat die vermoë besit om geleenthede te beperk. Dit bepaal die grense van

wat gedink of gepraat kan word en bepaal ook wie dit mag doen. Land argumenteer dat diskoerse 'n ideologiese funksie verrig, deurdat dit gesien moet word as 'n *readymade way of thinking* wat moontlikhede van alternatiewe denke elimineer en dus 'n spesifieke verspreiding van mag voorbehou. Die dominante diskoers kan tot die eensydige implimentering en etikettering van identiteitsvorming deur die dominante groep lei. Hierteenoor argumenteer Carl (2005: 223) dat baie opvoeders hierdie verwagtinge ervaar as verwagtinge wat elders ontwikkel is en op hulle deur die topstruktuur afgedwing is. Die gevolg hiervan, sê Carl, is dat opvoeders dit vertolk as 'n opdrag dat hulle die beleid moet implementeer en dit te wees wat die beleid van hulle verwag om te wees. Die opvoeders aan die ander kant het dikwels hul eie diskoers wat hulle gebruik om hul identiteit te bepaal. Oor die algemeen, vorm die dominante diskoers identiteit en dra dit aan die ondergeskiktes oor sonder dat die ondergeskiktes enige keuse oor die vorming van die struktuur wat sodoende hul identiteit bepaal. Waghid (2002: 2) argumenteer dat die implementering van die klassifikasie wat gevorm word as gevolg van die gevolge wat die toepassing van 'n beleid in hierdie geval, die sistemiese evalueringsbeleid nie net eensydig geïmplementeer kan word en as sodanig gelees behoort word nie. Hy gaan verder deur te sê dat voordat enige konsep of gedeelte van 'n beleid of klassifikasie geïmplementeer kan word, die waardes, veronderstellings en implikasies van die toepassing daarvan vir leerders, opvoeders en onderwysbestuurders in berekening gebring moet word. Sou identiteit net so eensydig op die opvoeder geïmplementeer word, kan dit tot spanning lei en 'n negatiewe inwerking hê op dit wat die onderwysdepartement wil vermag.

### **3.7. Die effek van die Sistemiese Evaluerings Toetse (SET) se beleidstoepassing op skole**

Die skool kan met reg gesien word as die operasionele gebied waar die departement al die eksperimente van beleide en werkswyses toets. Dit is die plek waar nuwe konsepte geïmplementeer en getoets word om te kyk hoe geslaagd dit is. Skole word aan 'n wye reeks resolusies, regulasies, kodes, prosedures en regsraamwerke onderwerp. Hierdie beleide word ontwikkel en opgestel deur die Education Labour Relations Council (ELRC), die South African Council for Educators (SACE), nasionale en provinsiale onderwysdepartemente, distriks- kantore, skoolbestuurspanne en skoolbeheerliggame. Hierdie liggame is egter almal verteenwoordigend van die onderwysdepartement.

Die Nasionale Departement van Onderwys beklemtoon dat: *when drawing up each policy, the school must always act within the framework of the Constitution, the Bill of Rights, as well as national and provincial policies* (NDoE, 2000: 47). Skole moes aanpas by die nuwe werksaamhede vir die implementering van die sistemiese evaluering. Die skole is nie 'n keuse gelaat om die nuwe verwikkelinge te bespreek of 'n besluit daaroor te neem nie. Hulle is deur die departement ingelig van die nuwe verwikkelinge en die verwagting was uitgespreek dat die skole daarby moes aanpas. Skole moes ook hul fokus verander. Waar daar in die verlede slegs op eksamens aan die einde van elke akademiese jaar gefokus is, is dit vervang met interne formatiewe en summatiewe assessering. Aanvanklik het die departement net gemonitor of hierdie assesseringsvorme "reg" gedoen was. Met die implementering van die sistemiese evaluering het die klem nou na gehalte beheer in die onderwys verskuif en die skole moes nou verseker dat die interne assessering by die departementeel gedrewe sistemiese evaluering aanklank vind. Die bedoeling van die toepassing van die beleid, was om die kwaliteit van die onderwys te toets. Met die toepassing daarvan het dit gemanifesteer dat sommige skole as presterende skole en ander as onderpresterende skole geklassifiseer is.

In hoofstuk 5 gaan ek kyk hoe my konseptuele analise van diskoers, mag en identiteitsvorming deur die onderwysers van die nie- presterende skole geïnterpreteer word. Ek gaan kyk na:

- die sosiale, ekonomiese en historiese konteks van die skool en die onderwysers.
- hoe hulle die beleid en probleem van SET interpreteer.
- hul interpretasies van hul eie magsoorsprake in terme van agentskap en struktuur teenoor die WKOD.
- hul interpretasies van hul eie assesseringspraktyke.
- hoe onderwysers hul eie professionele identiteit as gevolg van die SET en lede van 'n onderpresterende skool sien.
- hoe onderwysers die moontlike konflik wat hierin bestaan, hanteer.

Ek het in hierdie hoofstuk 'n historiese oorsig oor die skoolverskille in Suid - Afrika gedoen. Daardeur het ek probeer aantoon watter diep gewortelde ongelykhede, in terme van toegang, gelykheid en regverdigheid, die beleid van apartheidsopvoeding daar gestel het. Die volgende aspek was die kwessie van die daarstelling van 'n demokratiese en nie diskriminerende onderwysopset om die kwessies van beperkte toegang, regverdigheid, regstelling en kwaliteit aan

te spreek. Ek het die belangrike skeppingsrol van beleid getoon sowel as die impak wat dit het op die implementering van die sistemiese evalueringsbeleid in skole as 'n meganisme wat ingespan is om kwaliteit in die onderwys te meet. Dit het tot gevolg gehad dat sekere skole, as gevolg van die toepassing van die sistemiese evalueringsbeleid, as onderpresterende skole, geklassifiseer was. Om hierdie sistemiese beleid te analiseer, het ek die hoofkomponente van beleidsvorming en implementering bespreek, naamlik beleid as teks, beleid as diskoers en die effek van beleid. Verder het ek ook die verband tussen beleid, diskoers en mag getref en ook hoe diskoers identiteit konstrueer. Ek het ook uit die literatuur agtergekom dat hierdie konsepte wedersydse invloed op mekaar het, deurdat die toepassing of gebruik daarvan gestalte aan mekaar gee. Met ander woorde die gebruik van 'n sekere diskoers, kan tot die totstandkoming van beleid om die ideologie van die diskoers te laat realiseer, lei. As die beleid daar gestel is, gee dit voorkeur of bepaal wat die diskoers is wat dominant sal wees om die beleid te laat realiseer. Dit is 'n tentoonstelling van mag wat gestalte verkry deurdat dit in die kwessies van agentskap en struktuur toegepas word. Dit moet egter met groot omsigtigheid hanteer word, want alhoewel beleid met goeie bedoelinge gekonstrueer word, kan die magsmisbruik waaraan dit hom verleen, juis die teenoorgestelde uitwerking van dit waarvoor dit ten doel gestel is, hê.

---

# HOOFSTUK 4

## METODOLOGIE EN NAVORSINGSMETODES

---

### 4.1. Navorsingsontwerp

In hierdie hoofstuk gee ek 'n oorsig oor die metodologie, metodes en instrumente wat ek gaan gebruik om inligting te versamel om insig te toon oor hoe onderwysers uiting aan hul skoolkultuur in 'n onderpresterende skool gee. Die hoofstuk sal die volgende onderafdelings aanspreek:

- 4.1. Navorsingsbenadering
- 4.2. Metode van onderhoudsondersoek
- 4.3. Etiese oorwegings
- 4.4. Keuse en kontekstualisering van Skool A, B en C.

Die oriëntasie vir hierdie studie is na aanleiding van data analise van die 2009 en 2010 sistemiese evaluerings uitslae in Geletterdheid en Wiskunde in graad 6 van drie skole in kring 3 in die Wes - Kaapse Onderwysdepartement gedoen. Hierdie uitslae het getoon dat daar slegs sekere skole in die kring is wat baie swak presteer het, terwyl ander skole uitstekend presteer het. Die gevolg was dat die skole wat swak presteer het, as onderpresterende skole-, terwyl die ander skole as presterende skole geklassifiseer is.

Om my navorsingsvraag ten opsigte van hoe onderwysers van die onderpresterende skole die beleidsklassifikasie van hul onderskeie skole ervaar en hoe dit die uitleef van hul skoolkultuur beïnvloed te beantwoord, gaan ek my navorsingsvraag aan 'n kwalitatiewe ondersoek onderwerp, sodat my studie 'n ryk insig oor die onderwysers se subjektiewe ervarings (Brown & Dowling, 1998) kan bekom. In hierdie studie sal ek die gevolge van die interpretasies wat aan die klassifikasie geheg word, uitlig. Om andere te help om insig in hul wêreld te verkry, gebruik mense hul taal om weergawes van hul sosiale wêreld te konstrueer (Merriam, 1998: 30-31). Daarom huldig Jorgenson & Phillips (2002) die idee dat die stemme van mense geanaliseer moet word om dit te kan verstaan. Die hoofdoel van hierdie navorsing is juis om dít wat die nege opvoeders sê, te analiseer en te interpreteer in terme van die hoofkonsepte wat in hoofstukke 2 en 3 bespreek is.

Voordat ek egter die opvoeders se response kan interpreteer, is 'n kort verduideliking van kwalitatiewe navorsing (waaronder onderhoudsvoering resorteer) nodig en ook hoe dit 'n bydrae tot 'n beter begrip van die onderwysers se ervaringswêreld kan lewer. Gesien in die lig van bogenoemde aspekte, maak ek eerstens gebruik van primêre bronne (onderhoude, statistiek van skooluitslae en die sistemiese evalueringsbeleid self), asook sekondêre bronne (die literatuur) om my te help met die interpretering van die onderwysers se ervaring sowel as met die konseptuele analise van skoolkultuur. Ek maak ook gebruik van die literatuur om die verhoudings tussen diskoers, interpretasies, identiteits-ervarings en praktyke uit te lig. Vir die insameling van onderwysers se persoonlike interpretasies gaan ek van onderhoudvoering as die navorsingsmetode binne die kwalitatiewe interpreterende benadering gebruik maak en wel om die volgende redes:

## **4.2. Die kwalitatiewe benadering**

Die kwalitatiewe navorsing volgens Smeyers & Verhesschen (2001) is 'n filosofiese benadering met die hoofsaaklike doel om die menslike praktyk te verstaan. Onderhoudsvoering en narratiewe binne 'n kwalitatiewe raamwerk is nie net gewone gesprekke nie, maar dien eerder as 'n belangrike navorsingsmetode wat poog om meer van die mense se gevoelens, denke en ervarings te leer (Rubin & Rubin, 2005). Die kwalitatiewe interpreterende benadering in navorsing in die sosiale wetenskappe word deur Brown & Dowling (1998: 1) beskryf as 'n proses om inligting te versamel om die komplekse ervarings van mense beter te verstaan. Kwalitatiewe navorsing is baie meer as net 'n stel reëls of vaardighede ten opsigte van gesprekvoering. Dit is ook 'n filosofie en 'n benadering tot leer. Deur kwalitatiewe navorsing word mense aangemoedig om hul wêreld in hul eie woorde te beskryf en dit is dan deur hierdie beskrywings dat die navorser insig in hul wêreld verkry (Merriam, 1998: 30-31).

Om hierdie rede benader ek my studie binne die kwalitatiewe interpreterende metodologie, gegrond in 'n interpreterende filosofiese raamwerk, omdat ek begrip wil toon oor hoe die onderwysers hul sosiale wêreld binne 'n bepaalde milieu interpreteer, verstaan, ervaar, skep en konstitueer. In hierdie studie sal ek die response wat aan die klassifikasie geheg word beskryf en verduidelik. Hierdie benadering is dus gepas vir my studie, aangesien ek wil bepaal hoe onderwysers die sistemiese evalueringsproses en die gepaardgaande klassifikasie van die skole ervaar, hoe hulle daaroor dink en hoe hulle dit toepas. McMillan & Schumacher (2001: 5-6) beskou kwalitatiewe



navorsing as 'n belangrike verskaffing van inligting en kennis wat as rigtinggewer in besluitneming asook in die denk en besprekingsprosesse in die onderwys kan dien. Die benadering is beide beskrywend omdat dit die invloede van faktore, persoonlikhede, verskillende opinies en verskillende vertolkings van mense weergee en ook verduidelikend van aard omdat dit onderwysers se ervarings en response in konteks plaas, dit interpreter en sin daarvan maak.

Die kwalitatiewe benadering stel ondersoek in na hoe mense hulle ervarings beleef, hoe hulle hul wêreld konstrueer en watter betekenis hulle aan hul ervarings toeken (Merriam, 2009: 5). Hulle begrip daarvan word in hierdie studie ondersoek. Volgens Denzin & Lincoln (1994: 2) bestudeer kwalitatiewe navorsing voorwerpe in hul natuurlike omgewing en poog dit om sin te maak uit verskynsels of om dit te interpreteer in terme van die betekenis wat mense daaraan gee. Kwalitatiewe navorsing is gerig om spesifieke situasies en gevalle te verstaan en nie net te mik na 'n veralgemening nie. Kwalitatiewe navorsing word onderskei van kwantitatiewe navorsing in die sin dat eersgenoemde se belang nie is om soseer te veralgemeen nie, maar eerder 'n begrip vir die mens in 'n bepaalde konteks wil toon en hoe die begrip in opvoedkundige situasies manifesteer en sodoende subjektiewe menslike toestande na vore bring (Smeyers & Verhesschen, 2001). Kwalitatiewe navorsing is nie geslote nie en bied navorsingsgeleenthede om onvoorsiene areas van ontdekking in die lewe van die respondente te maak. Dit bestudeer spesifieke menslike gedrag binne 'n bepaalde sosiale konteks in diepte eerder as om na breë populasies te kyk (Holliday, 2002: 5). Vir die interperatiewe navorser is dit belangrik om uit te vind hoe mense hul wêreld verstaan en hoe hulle betekenis konstrueer en ervaar. Hierdie navorsing gaan oor ontdekking, oor betekenisgewing van gebeurtenisse, hoe mense aanpas en begrip toon met dit wat met hulle gebeur. Die respondente moet dus deur die navorsers gemotiveer word om hul sienings van hul wêreld met andere te deel (Pietersen, 2007: 37).

In die toepassing van kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument in die insameling en analisering van data. Die gevaar bestaan dus dat die data deur menslike subjektiwiteit oor-beïnvloed kan word. Merriam (2009: 15) wys egter daarop dat dit nie noodwendig 'n negatiewe aspek is nie, maar wel tot voordeel van die studie behoort te strek, aangesien 'n kwalitatiewe benadering op die empatiese verstaan van die wetenskaplike kennis gemik is. Die navorser kan ook onmiddellik sy verstaan verbreed deur nie-verbale, sowel as verbale kommunikasie, te interpreteer en kan die data kontroleer, onduidelikhede opklaar en opsom. Kwalitatiewe navorsing beskryf aksies teen 'n bepaalde agtergrond of binne 'n bepaalde konteks en lok daarom die moontlikheid van 'n ryke verskeidenheid van veranderlikes uit, eerder as om dit te

probeer beheer. Dit fokus nie alleenlik om meer oor die inligting wat respondente verskaf te ontdek nie, maar ook hoe die respondente oor die inligting wat hulle verskaf, voel. Dit fokus op die kwalitatiewe areas van agtergrond, belange en breër sosiale opvattinge en word deur kwalitatiewe navorsing aangespreek en daarom is kwalitatiewe navorsing ondersoekend van aard.

Om die gevaar van oor-beïnvloeding en subjektiwiteit te vermy, moes ek vooraf deeglik besin oor die vrae wat ek aan die respondente wou stel. Die oopvrae moes aan die respondente die geleentheid bied om hul ervaring en interpretasies te weergee, terwyl ek dan die geleentheid het om hulle te pols om hierop uit te brei ten einde moontlike onduidelikhede op te klaar of op te som. Ek moes teen leidende vrae waak om nie die respondent te beïnvloed nie. 'n Verdere manier om objektiwiteit te probeer verseker, was om skole te selekteer waarby ek nie betrokke is nie. Ek het vooraf besluit ek gaan onderhoude met drie Afrikaans onderwysers en drie Wiskunde onderwysers in graad 6 (die twee leerareas wat sentraal staan in die sistemiese evaluering), asook met die prinsipale van drie geselekteerde skole voer. Hierdie versoek het ek aan die prinsipale gerig wat die twee respondente se name aan my verskaf het. Die respondente is derhalwe objektief volgens die mate van kennis waartoe hulle behoort te beskik geselekteer en nie op grond van hul vooraf bespreekte interpretasie van die onderwerp nie. Die feit dat ek self ondervinding het van onderrig in hierdie fase het waarskynlik tot my voordeel gestrek deurdat ek die respondente se response kon verstaan en empatie teenoor hulle ervarings kon toon.

Die kwalitatiewe onderhoudsvoering en narratiewe as navorsingsmetodes kan as sowel 'n akademiese en ook 'n praktiese instrument gesien word. Dit laat die navorser toe om in die wêreld van andere te deel, ten einde te verstaan wat aan die gang is, waarom mense doen wat hulle doen en hoe hulle hul eie wêreld verstaan. Kwalitatiewe onderhoudvoering en narratiewe is meer geïnteresseerd in die begrip, kennis en insigte van diegene met wie die onderhoude gevoer word, as in die kategorisering van mense of gebeure in terme van akademiese teorieë (Rubin & Rubin, 2005). Die kwalitatiewe onderhoudsvoering, wat 'n regstreekse uitvloeisel van kwalitatiewe navorsing is, beklemtoon ook die aktiewe deelname van die onderhoudvoerder en aksentueer die belangrikheid om 'n stem aan die respondent te gee. Daar is 'n noue verbintenis tussen kwalitatiewe onderhoudsvoering en die interpretatiewe benadering, wat erkenning gee dat betekenis deur interaksie ontwikkel of geskep word.

Kenneth Waltz (soos aangehaal in Yanow & Schwartz-Shea, 2006: 131) beweer *once a methodology is adopted, the choice of methods becomes merely tactical*. My metodologie is 'n

interperatiewe metodologie wat van kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak het. Binne die interperatiewe metodologie kan verskeie metodes aangewend word en 'n kombinasie van metodes kan selfs gebruik word om meer diepte aan die ondersoek te verleen. Ek doen nou 'n bespreking van die verskillende metodes wat ek gebruik het binne die interperatiewe metodologie om my navorsingsvraag te beantwoord.

Ek het van onderhoude gebruik gemaak om die onderwysers se ervarings te probeer verstaan, maar ek het ook bevorderingskedules met betrekking op Afrikaans en Wiskunde bestudeer om 'n konteks van die skool se prestasie en die onderwysdepartement se klassifikasie te verkry en ook hoe sin van hul klassifikasie gemaak word.

### **4.3. Metodes van ondersoek**

#### **4.3.1. Dokument bestudering**

In hierdie studie het ek die onderwerp in drie skole, wat as drie fokuspunte dien, ondersoek. Vir elke skool het ek dieselfde data insamelingstegnieke aangewend, om sodoende ooreenkomste en verskille uit te lig. Die inligting is in die natuurlike milieu van die skole in die vorm van sistemiese deelnemersuitslae en onderhoude versamel. Volgens Guskey (2000), voorsien distriksrekords en skoolrekords belangrike bewyse ten opsigte van organisatoriese ondersteuning en verandering. Hy argumenteer verder dat 'n bestudering van skoolbeleidsdokumente lig op die doelstellings van die beleide kan werp. Skoolrekords voorsien belangrike inligting van die leerderprestasies en ook van die ander betrokkenes by die skool, en voorsien sodoende betekenisvolle inligting om vergelykings tussen klasse en skole oor 'n tydperk te tref. Die doel van die dokument bestudering in my studie is om 'n vergelyking te tref tussen die uitslae van die sistemiese evaluering en die uitslae wat die skole met hul interne evaluering behaal, om die klassifikasie aan die hand van die sistemiese evaluering uit te lig.

'n Opsomming hiervan is dan aan die hand van die assesseringsbeleid-soos uiteengesit in hoofstuk 3 van hierdie studie bespreek en vergelyk om die verband tussen die twee aspekte uit te lig. Dokumentbestudering is in hierdie studie gedoen om na die uitslae van die skole se (onder) prestasie in Geletterdheid en in Wiskunde te kyk, asook om sodoende die onderwysers se responses rondom die klassifikasie te staaf.

#### 4.3.2. Onderhoude

Ek gee eers 'n paar algemene verklarings van navorsers oor hul idee van onderhoudsvoering as navorsingsmetode. Daarna plaas ek die fokus op die spesifieke onderhoudvoeringsmetode wat ek vir my studie gekies het. Greeff (2004: 287) verklaar dat onderhoudsvoering die oorheersende metode van data of inligtingsversameling binne kwalitatiewe navorsing is. Ntuli (2007: 49) stel dit dat 'n onderhoud 'n gesprek is wat deur die onderhoudvoerder geïnisieer is met die spesifieke doel om relevante inligting te bekom. 'n Onderhoud behels die insameling van data deur direkte verbale interaksie tussen die onderhoudvoerder en die respondent. Seidman (1998: 1) is van mening dat 'n navorser 'n onderhoud voer omdat hy geïnteresseerd in mense se stories is. Die vertel van stories, volgens Seidman (1998), is essensieël 'n betekenisgewingsproses, want elke woord wat mense in hul vertelling gebruik, is 'n mikrokosmos (kleinste bestaanswêreld van die individu) van hul bewustheid. Greeff (2004: 287) gaan verder en sê dat onderhoude interaktiewe gebeurtenisse en werk van betekenisgewing is. Sewel (2001: 1) argumenteer dat kwalitatiewe onderhoude pogings is wat aangewend word om begrip te toon vir 'n verskynsel vanuit die deelnemer se sienswyse en om die betekenis van mense se ervarings te ontknoop, asook die blootlegging van hul bestaanswêreld. Kvale in Cohen, Morrison & Manion (2000: 267) is weer van mening dat 'n onderhoud 'n uitruiling van sienswyses tussen twee of meer mense oor 'n onderwerp van gemeenskaplike belang is. Kvale noem dat onderhoude ruimte laat dat mense hul interpretasies van hul bestaanswêreld met mekaar kan bespreek en hul sienswyses kan lig. Onderhoude bied ook uitstekende metodes van inligtingversameling rondom verskillende interpreterings en onbedoelde leeruitkomstes. Volgens Terre Blanche & Durrheim (1999: 128) gee onderhoude aan die navorser die geleentheid om mense meer intiem te leer ken sodat hy kan verstaan hoe hulle dink en voel.

Merriam (2009: 88) sê weer dat 'n onderhoud gebruik word om *inside the person's perspective* te kom en dinge uit te vind wat nie direk waargeneem kan word nie. Die onderhoud word gebruik om ondersoek in te stel na hoe mense hul wêreld organiseer en watter betekenis hulle heg aan wat in die wêreld gebeur. Daarom pas hierdie metode baie goed binne die interpretiewe raamwerk. Deur die onderhoud word dit vir die onderhoudvoerder moontlik om van verskeie aspekte te wete te kom. Die navorser kan eksploreer wat die respondent dink en daardeur kan die onderhoudvoerder bepaal wat die respondent weet, waarvan hy hou of nie hou nie en wat die respondent se gesindheid en opinies oor die onderwerp is. Aangesien dit die doel met hierdie studie is, het ek van onderhoude as navorsingsmetode gebruik gemaak. Fontana & Frey (in Denzin & Lincoln, 2005: 696) maak die stelling dat 'n kwalitatiewe onderhoud nie bloot die neutrale uitruil van vrae en antwoorde is nie. Twee of meer persone is betrokke in hierdie proses en hul kommunikasie lei tot die skep van 'n medewerkende poging wat as 'n onderhoud bekend staan. Hulle beskou dit as 'n

interaktiewe proses, wat lei tot 'n verhaal wat gesamentlik binne 'n bepaalde konteks geskep is. Die kwalitatiewe onderhoudsvoering is ook 'n benadering wat erkenning gee aan die analise van diskoerse, ten einde begrip oor situasies of mense te ontwikkel. Die navorser moet egter deeglik besin oor die tipe onderhoud wat gebruik gaan word.

Uit die aard van die voorafgaande stelling, dui dit daarop dat daar soorte vorme van onderhoude bestaan wat tot die navorser se beskikking is. Die aard van die studie bepaal of die onderhoude gestruktureerd, ongestruktureerd of semi-gestruktureerd gaan wees. Volgens Fontana & Frey, (in Denzin & Lincoln, 2005: 706) is 'n gestruktureerde onderhoud se strewe om presiese data van 'n dekodeerbare aard te bekom, sodat gedrag binne voorafbepaalde kategorieë verstaan kan word. Niks word aan die toeval oorgelaat nie. Hierteenoor probeer ongestruktureerde onderhoude om die komplekse gedrag van mense binne 'n sosiale raamwerk te verstaan, sonder enige voorafbepaalde kategorieë wat moontlik die uitkoms kan beïnvloed. Die ongestruktureerde onderhoud word gewoonlik gebruik wanneer die navorser nie genoeg van die fenomeen weet om relevante vrae te vra nie of om na aanleiding van hierdie onderhoud vrae vir latere onderhoude te formuleer (Merriam, 2009: 89). Die ongestruktureerde onderhoud is dus nie die gepaste formaat vir hierdie studie nie.

Die gestruktureerde formaat is egter ook nie geskik nie aangesien dit nie die ideale manier is om toegang tot die respondente se perspektief en begrip van die wêreld te kry nie. Merriam (2009: 90) waarsku dat met hierdie formaat die gevaar bestaan dat daar moontlik eerder reaksies oor die navorser se voorafopgestelde idees oor die wêreld gekry kan word. Die aanname kan nie gemaak word dat die vrae dieselfde geïnterpreteer sal word deur al die respondente nie en 'n meer buigbare opsie is nodig om ruimte vir verduideliking en opvolgvrae te laat. Aangesien ek die respondente se ervaring van die sistemiese evaluering en skoolkultuur wil verstaan, is semi - gestruktureerde onderhoude meer gepas aangesien die onderhoude ruimte vir opvolgvrae laat, maar tog in 'n mate gestruktureerd is wat formaat betref. Dit vind binne 'n voorafbepaalde ruimte plaas met voorafgeïdentifiseerde respondente en vooraf opgestelde vrae, maar die meeste vrae binne 'n semi - gestruktureerde onderhoud is meer buigbaar en word gelei deur 'n lys vrae of kwessies wat ondersoek word. Alhoewel die bewoording en volgorde van die oop vrae vooraf opgestel word, is dit meer 'n riglyn en laat dit toe dat die onderhoudvoerder meer buigsaam daarmee te werke kan gaan en veranderinge kan aanbring as die spesifieke situasie dit verg. Oop vrae, in teenstelling met geslote vrae, moedig die respondent aan om uit te brei en "stories" te konstrueer. Dit laat die navorser toe om te reageer ten opsigte van die situasie wat homself voordoet en ten opsigte van

die interpretasie van die respondent Dit bied ook ruimte aan die respondent om op die vrae uit te brei en sodoende ook sy eie opinie rondom die aspek te lewer. Die onderhoud kan egter begin met gestruktureerde vrae in terme van spesifieke inligting ten opsigte van die respondent, bv. opleiding, ouderdom, ens. (Merriam, 2009: 90).

Onderhoude as 'n metode van ondersoek is egter ook nie sonder probleme nie. Die problematiek rondom 'n onderhoud is dat die onderhoudvoerder 'n persoon is wat binne 'n bepaalde historiese en tydruimtelike konteks geplaas is. Hy bring saam met hom bepaalde bewustelike, sowel as onbewustelike motiewe, begeertes en vooroordele na die onderhoudsituasie toe. Die gevaar bestaan dus dat die persoon nie heeltemal neutraal staan nie (Scheurich soos aangehaal in Denzin & Lincoln, 2005: 696). Daarom moet die navorser 'n empatiese houding handhaaf en 'n etiese posisie ten gunste van die fenomeen wat bestudeer word, inneem. Grense tussen die respondent en die onderhoudvoerder moet verwyder word en die "metodiek van vriendskap" moet gevolg word. Dit beteken dat wedersydse vertroue en samehörigheid binne 'n natuurlike omgewing geskep moet word. Omdat mense dikwels in onderhoudsituasies ontsenu word, moes ek my eerstens daarop toespits om 'n vertrouensverhouding daar te stel.

Ten einde die grense tussen my en die respondente af te breek, het ons 'n vooraf ontmoeting by die skool gereël om eers 'n informele gesprek te hê, sodat ons darem nie heeltemal vreemdelinge vir mekaar sou wees as die onderhoude 'n aanvang sou neem nie. Ek het myself aan die respondente bekend gestel as 'n onderwyser, wat besig is om navorsing vir die verkryging van 'n meestersgraad in die opvoedkunde te doen. Verder het ek gemeld dat ek oor 'n onderwerp navorsing doen wat ons almal in die beroep raak, veral as die skole waar ons werk, as onderpresterende skole geklassifiseer is. Met die noem van die kwessie van onderprestasie, het die respondente gemeld dat dit beslis hul belangstelling prikkel en dat hulle bereid is om oor die onderwerp te gesels.

Dit is wel so dat ek nie neutraal teenoor die fenomeen staan nie. Daarom moes ek bewustelik alle vooroordele en voorafbepaalde motiewe "buite die vertrek" los toe ek die onderhoude met die respondente voer. Aangesien ek nie vooraf met die respondente 'n indiepte gesprek oor die onderwerp gevoer het nie en ons dus nie wedersyds van mekaar se moontlike vooroordele bewus was nie, was dit nie problematies nie.

Alhoewel ek aan die respondente genoem het waarom my ondersoek handel, was die gesprek wat voor die onderhoude plaasgevind het, meer persoonlik van aard. Ek moet ook op hierdie tydstip noem, dat die onderwyserkorps in kring 3 nie heeltemal vreemdelinge vir mekaar is nie. Ons skole bedryf sport en kultuur as 'n kluster in die kring. Alhoewel ek sommige van hulle nog nie persoonlik vooraf ontmoet het nie, was daar 'n mate van bekendheid aan mekaar. Tydens die gesprekke het ek ook genoem dat ek verplig word om kragtens die etiese kode wat van toepassing is met die ondersoeke in die navorsing, geensins hul identiteite mag openbaar nie. Nieteenstaande hierdie potensiele probleme wat die onderhoud as navorsingsmetode bied, bly dit egter een van die waardevolste metodes om 'n bepaalde verskynsel te verstaan.

#### **4.4. Etiese oorwegings**

Volgens Opie (2004: 25) hou enige navorsing wat mense betrek die gevaar in om skade aan te rig, alhoewel dit dikwels onbewustelik is. Omdat die objekte wat tydens onderhoude bestudeer word, mense is, moet uiterste sorg getref word om enige moontlike skade te beperk. Dit word gedoen deur die nakom van etiese oorwegings. Etiese oorwegings het te make met die toepassing van morele beginsels om die aanrig van skade aan ander te voorkom, om die goeie te bevorder en om regverdig en met respek op te tree (Opie, 2004: 25). Daarom behoort alle navorsers deeglik aandag aan etiese oorwegings te skenk en behoort dit reeds tydens die navorsingsontwerp in ag geneem te word. Etiese oorwegings fokus tradisioneel op ingeligte toestemming, die reg op privaatheid asook beskerming teen skade (fisies, emosioneel of ander) (Denzin & Lincoln, 1994: 372). Vertroulikheid behoort ook gewaarborg te word deur die ingeligte toestemmingsvorm wat deur die deelnemer onderteken word. Die beperkings van vertroulikheid behoort ook met die deelnemer bespreek te word, bv. in watter formaat die resultate gepubliseer gaan word, of klank- of beeldopnames gemaak gaan word, hoe, waar en vir hoe lank die data gestoor gaan word, ensovoorts (Terre Blanche & Durrheim, 1999: 68). Met bogenoemde in gedagte, het ek die volgende etiese maatreëls in my studie getref:

##### **4.4.1. Ingeligte toestemming**

Ingeligte toestemming behels die toestemming van die respondent nadat die besonderhede van die studie deeglik aan hom of haar verduidelik is, terwyl die reg op privaatheid die respondent se identiteit beskerm. Terre Blanche & Durrheim (1999: 66) waarsku egter dat ingeligte toestemming

nie slegs die ondertekening van 'n toestemmingsvorm is nie, maar vereis dat die deelnemers ten volle en in 'n nie-tegniese taal 'n duidelike verduideliking ontvang van wat van hulle verwag word sodat hulle 'n ingeligte besluit kan neem om deel te neem of nie. Die navorser moet ook beskikbaar wees om vrae van die deelnemer te beantwoord, selfs na die proses begin is, aangesien ingeligte toestemming 'n tweerigting kommunikasiemetode tussen deelnemer en navorser is.

Die deelnemers is, soos reeds genoem, geïdentifiseer op grond van die mate van kennis waaroor hulle ten opsigte van die navorsingsvraag behoort te beskik. Ek het die doel met die studie asook die fokus daarvan individueel aan die betrokke deelnemers verduidelik en die navorsingsvoorstel op skrif aan hulle gegee. Hulle is tyd gegun om deeglik oor hul betrokkenheid by die studie te besin en is tydens 'n opvolggesprek gevra om die vorm vir ingeligte toestemming te voltooi en te onderteken. Dit is aan hulle duidelik gemaak dat hul deelname vrywillig is en geen druk is op hulle geplaas om deel te neem nie. Die deelnemers is ook ingelig dat hulle te enige tyd kan onttrek aan die studie en beide my en my studieleier se kontakbesonderhede is aan hulle verskaf, indien hulle verdere navrae sou hê. Ek het ook toestemming van die Wes - Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) asook die skole ontvang om die studie aan die betrokke skole te onderneem. Hierdie toestemming is toegestaan op die gronde dat die deelnemers asook die skool nie geïdentifiseer mag word nie en dat deelname vrywillig moet wees. Toestemming is verder van die deelnemers verkry om die onderhoud op band op te neem en die maatreëls vir die veilige stoor van die bande, is aan hulle verduidelik.

#### **4.4.2. Vertroulikheid**

Deelnemers was daarvan verseker dat alle inligting vertroulik gehanteer sal word. Die feit dat ek nie persoonlik by die skole betrokke is nie, dra by tot die vertroulikheid van die studie. Die deelnemers is ook die geleentheid gebied dat die onderhoude nie noodwendig by die skool hoef plaas te vind nie, maar op 'n tyd en plek wat vir hulle gerieflik is. Die onderhoude was na afloop van die kontaktyd met leerders gevoer word. Die opvoeders het verkies dat die onderhoude om spesifieke redes in hul klasse gedoen word, en wel om die volgende redes. Hulle kon enige dokument wat nodig was, onmiddellik kry. Die klaskamer het ook 'n mate van privaatheid aan die onderhoude verleen. Skuilname is deurgaans gebruik en alle herkenbare data, bv. bandopnames, afskrifte van dokumentasie en ander artefakte sal direk na publiserings van die tesis vernietig word. Intussen word dit in 'n kluis gestoor waartoe slegs ek toegang het. Getranskribeerde data word op my rekenaar gestoor met 'n wagwoord op die lêer en word ook vernietig na publiserings van die tesis. Die deelnemers is verseker dat die resultate van die studie na afloop van die studie met hulle bespreek sal word.



Die rolspelers is verseker van hul privaatheid, anonimiteit en reg om enige tyd van hierdie studie te onttrek. Hulle het egter geen besware gehad om aan die studie deel te neem nie. Die skole, sowel as die betrokke opvoeders wat as respondente gedien het, is van kodename voorsien, ten einde hul anonimiteit te verseker. Die onderhoud met die respondente is in Afrikaans gedoen en op digitale band opgeneem. Tydens die onderhoudvoering, het die navorser veldnotas gemaak om die gesigsuitdrukkings en liggaamstaal wat nie deur die onderhoud vasgevang was nie, aan te teken. Vir hierdie studie om aan die etiese vereistes te voldoen, is die navorsings onderwerp, toestemmingsbriewe na die WKOD, Skoolbeheerliggame (SBH's). Afrikaanse- en Wiskunde opvoeders van die drie loodsskole asook hul onderskeie prinsipale geskryf en positiewe terugvoering op die versoeke is verkry. Hierdie korrespondensie is aan die etiese komitee van die Universiteit van Stellenbosch voorgelê en goedkeuring vir die uitvoering van hierdie studie is verkry. Verder is hierdie navorsing onderwerp aan die etiese oorwegings van die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch.

#### **4.5. Motivering van steekproef**

Ek wou reflekteer oor die respondente se ervarings en persepsies oor die klassifikasie as onderpresterende skool, sowel as hoe hulle die aangeleentheid hanteer. Ek het ook die prinsipale van die skole gekies as deel van my teikengroep met wie ek onderhoud gevoer het. Die redes vir die keuse is dat die hoof van die skool 'n toonaangewende figuur in die ontwikkeling en handhawing van 'n skoolkultuur, asook die aanspreeklike persoon vir beleidsimplementering is. Die keuse van 'n wiskunde- en 'n taal onderwyser is ook om hul ervarings met die klassifikasie van hul onderskeie skole uit te lig. Verder is dit juis hierdie vakke waarin leerders so swak geïmprester het. Ek het dus gebruik gemaak van doelgerigte monsterneming wat gebaseer is op die oordele van die navorser om die doel van die navorsing te dien (Cohen et. al., 2000: 95). Ek kies die drie skole omdat hulle as onderpresterende skole geklassifiseer is. Die drie skole is ook gekies om variasie in terme van agtergrond en omstandighede tussen die skole en veral hul opset te verkry. Die skole is uiteenlopend van aard wat sosiale konteks betref. Soos voorheen bespreek, om die ontknopingsvermoë van my kwalitatiewe, interpreterende benadering moontlik te maak en om die respondent se persepsies, optrede, denke en gevoelens te interpreter, moet ek die konteks waarbinne dit geskied uitlig. In hoofstuk 5 gee ek 'n kort oorsig oor die kontekstualisering van die skole waar hierdie studie gedoen is om die studie in perspektief te plaas. As gevolg van etiese oorwegings noem ek die skole, skool A, B en C.

## 4.6. Opsomming

In hierdie hoofstuk het ek na die geskiktheid van die kwalitatiewe interpretiewe benadering as navorsingsmetodologie vir hierdie studie gekyk. Ten spyte van die beperkings wat dit bied, is die kwalitatiewe navorsingsmetodologie toepaslik om aan die onderwysers (respondente) hul eie stem te gee. Ten einde insig te verkry in hoe die onderwysers hul wêreld ervaar en interpreteer, was ek oortuig dat die onderwysers self die beste bron van inligting sou wees. Ek het dit as belangrik geag dat die onderwysers se eie stemme gehoor moet word en daarom is die semi - gestruktureerde onderhoude met die onderwysers gevoer. Die hoofdoel van die studie is om meer uit te vind oor hoe die onderwysers die klassifikasie van hul skole as onderpresterende skole ervaar en hoe dit die uitleef van hul skoolkultuur beïnvloed.

Die semi - gestruktureerde onderhoude het hulle goed daaraan verleen, waar vrae gerig was op die onderwysers se begrip van magsverhoudinge, skoolkultuur, waardes en praktyke asook om onderwyseridentiteit uit te lig.

Die beperkte omvang van die studie noop my om die studie by die drie geselekteerde skole in die streek te doen. Die gebruik van die semi- gestruktureerde onderhoude is juis daarop gefokus om dit wat die onderwysers ervaar, in hul werklike woorde neer te skryf. Dit is 'n geskikte metode van ondersoek vir die bestudering van kleiner studies (Riesman, 2000, soos aangehaal deur Pietersen, 2007).

In die volgende hoofstuk sal die konteks van die skole en die respondente se interpretasies van hul betekenisgewing aan die konsep van onderprestasie, en die impak daarvan op skoolkultuur aan die hand van persoonlike semi - gestruktureerde onderhoude geanaliseer word.

# HOOFSTUK 5

## DATA - ANALISE EN SINTESE

---

In hoofstuk 2 van hierdie studie is 'n konseptualisering gedoen van die elemente wat skoolkultuur konstitueer. In hoofstuk 3 is 'n uiteensetting van die geskiedenis van die sistemiese evaluering, asook waarom en die manier hoe dit in skole geïmplementeer is, gedoen. In hierdie hoofstuk gaan ek eerstens die konteks van die skole bespreek. Dan gaan ek die uitslae wat die skole tydens die sistemiese evaluering behaal het, met die interne uitslae van die betrokke skole vergelyk. Die vergelyking dui op 'n teenstrydigheid wat daar tussen die sistemiese assessering en die interne assessering bestaan. Derdens gaan ek 'n bespreking doen van die onderwysers se uitlewing van hul onderpresterende klassifikasie wat na aanleiding van die uitslae wat in die sistemiese evaluering verwerf is. Ek gaan ook die gevolge van die klassifikasie van onderprestering op die funksionering van die skool binne die kern konsepte van skoolkultuur bespreek. In die proses gaan ek die bedoelde en onbedoelde gevolge van die toepassing van die sistemiese evalueringstoetse op die werking en uitlewing van die geselekteerde skole se skoolkultuur bespreek. Laastens, gaan ek 'n sintese van my bevindings aan die hand van 'n bespreking van magsverhoudings en identiteitsvorming doen.

### 5.1. Kontekstualisering van Skole A, B en C

Om die aangeleentheid van die klassifisering van skole as onderpresterende skole en die impak daarvan op hul uitleef van hul skoolkultuur te ondersoek, het ek die studie by drie primêre skole in Kring 3 in, die Kaapse Wynland Onderwysdistrik, Suid - Afrika gedoen. Ek kies die drie skole om geloofwaardigheid aan die ondersoek te gee. Die skole se leerderbevolking is ook 'n verteenwoordiging van die skoolbevolking van die streek. Verder wil ek ook 'n geheelbeeld van die belewenis van die probleem van onderprestering in die skool gemeenskap van die streek verkry.

#### Skool A

Skool A is in 1964 as 'n staatskool opgerig, en kragtens die *Coloured Persons Education Act of 1963* is die skool onder beheer van die destydse departement van Kleurlingsake geplaas. Die skool is in 'n sub-ekonomiese woongebied wat langs 'n industriële gebied ontwikkel het, gelêe. Die skool

is aanvanklik as 'n junior primêre skool in gebruik geneem. Dit het vir die eerste drie jaar van onderrig, beginnende by graad 1, voorsiening gemaak. Baie van die woonbuurt se mense het vanaf die omliggende plase na die nuwe woonbuurt getrek. Die vroeë jare sestig, is ook deur gedwonge verskuiwings van mense gekenmerk. Ook inwoners van die streek wat in die sg. blanke woonbuurte gewoon het, het nie hierdie verskuiwings vrygespring nie en was gedwing om na die woonbuurt te trek. As gevolg daarvan was daar was 'n toeloop van nuwe intrekkers na die nuutgestigte woonbuurt. Die skool is inderhaas uitgebrei om die invloei van leerders te kan dra en oor die jare het die skool tot 'n volwaardige laerskool gegroei. Die skool is 'n publieke skool, huidiglik onder die beheer van die Wes - Kaap Onderwysdepartement. In leke terme word na die skool as 'n dorpskool verwys, omdat dit binne in 'n groot woonbuurt geleë is. Die skool akkommodeer hoofsaaklik leerders van die woonbuurt. Daar is 1239 leerders en 36 opvoeders in die skool.

Tydens 'n bestekopname wat deur die Wes - Kaap Onderwysdepartement in 2009 gedoen is om die "armoede indeks" van die skole te bepaal, is die skool as 'n kwintiel vier skool geklassifiseer. Die Nasionale onderwysdepartement gebruik 'n standaard nasionale prosedure om die armoede-indeks van 'n skool te bepaal. Elke skool kry 'n armoede tellingslys en gebruik data van die gemeenskap waar die skool geleë is. Die drie armoede aanduiders wat gebruik word, is inkomste, werkloosheid en die vlak van skoolopleiding van die gemeenskap. Hierdie drie aanduiders word opgeweeg en 'n armoedetelling word aan die skool en gemeenskap toegeken. Die skool word dan in 'n armoede kwintiel wat nasionaal bepaal word ingedeel (Policy brief no.7, 2007). 'n Kwintiel 1 kategorisering is 'n aanduiding dat die skool as "n arm skool" geklassifiseer word. Dit beteken dat die skool se ouergemeenskap of werkloos is of dat hul inkomste per maand laer as R1500.00 is. Volgens die hoof is die skool verkeerdlik as 'n gegoede skool geklassifiseer op grond van die feit dat die meeste wonings in die woonbuurt met sementsteen opgerig is. Die realiteit egter is dat die skool leerders akkommodeer wie se ouers 'n lae inkomste het.

Jaarliks skryf die skool byna 80% van die skoolfooie wat gehef word as oninbare skulde (dit is inkoste wat nie binne die finansiële jaar ingesamel kan word nie) af, weens die wanbetaling deur ouers of die onvermoë van ouers om die skoolfooie te betaal as gevolg van die hoë werkloosheidsyfer. Hierdie hoë werkloosheid syfer kan toegeskryf word aan die feit dat die groot tekstiel- en inmaak fabrieke wat op die rante van die woonbuurt geleë was, in die middel van die dekade hul deure as gevolg van die ekonomiese resessie gesluit het. Die skool gaan gebuk onder vandalisme en inbrake wat 'n verdere las op die skool plaas. Ek wil oor die spesifieke aspek later

iets meer sê. 'n Studie van die verslag van die Wes - Kaap Onderwysdepartement na afloop van die 2010 sistemiese evaluering vir graad 6 het die volgende klassifikasie getoon: die algehele klassifikasie van die skool was baie swak in beide Geletterdheid en Wiskunde. In Geletterdheid het die skool 'n gemiddelde telling van 27% behaal (tabel 5.4) en in Wiskunde 'n gemiddelde telling van 7%.

**Tabel 5.1.: Gegewens van die prinsipaal en graad ses opvoeders van skool A**

	Nasionaliteit	Kwalifikasie	Onderrigervaring	Diensjare by skool
Prinsipaal A (Manlik)	Suid - Afrikaner	B. Ed.(Hons)	28 jaar	28 jaar
Afrikaans Opvoeder (Manlik) Respondent 1	Suid - Afrikaner	Onderwys Diploma	18 jaar	15 jaar
Wiskunde opvoeder (Manlik) Respondent 2	Suid - Afrikaner	B.Ed (iv)	5 jaar	3jaar

## Skool B

Skool B is 102 jaar oud. Die skool is op die rand van die sg. sub - ekonomiese woonbuurt geleë. Dit is 'n voormalige kerkskool wat langs die betrokke kerk geleë is en het die naam van die kerkgenootskap van waaruit dit ontwikkel het. As gevolg van die noue band wat die skool met die kerk het, word kerkfunksies op die skool se sportveld aangebied. Die kerk is opgerig met die doel vir kerkbyeenkomste vir die omliggende woonbuurte se sogenaamde Kleurling gemeenskap. Baie van die gemeenskap se mense, hoofsaaklik onderwysers en ander wie geskoolde en halfgeskoolde werkers was, het aan die spesifieke kerk geaffilieer. Vanaf 1909 was die skool onder die administrasie van die kerk, totdat dit 'n staatskool in die sestigter jare geword het. Die inskripsie op die skoolembleem is van 'n godsdienstige aard en sedert die stigting van die skool was dit 'n voorwaarde dat die prinsipaal 'n aktiewe lid van daardie spesifieke kerk moes wees. Met die registrasie van die skool onder die destydse Departement van Kleurlingsake was dit nie meer 'n vereiste nie, maar die gemeenskap het dit as tradisie beskou en die huidige prinsipaal sowel as sy voorganger van die afgelope 18 jaar, is nog steeds aktiewe lidmate van die spesifieke kerk.

Skoolbyeenkomste word in die kerksaal gehou en die skoolkultuur het dus 'n sterk godsdienstige ondertoon. Die onderrigtaal is Afrikaans, want die meeste inwoners van die omgewing is Afrikaanssprekend. Daar is tans ±1400 leerders en 37 onderwysers. Die skool bied formele onderrig aan vanaf Graad R tot Graad 7. Hierdie skool was geklassifiseer as 'n kwintiel 2 skool. Dit beteken dat die skool gedeeltelik deur die onderwys- departement vir die aankoop van handboeke gesubsidieer word. Die uitslae wat die skool in die sistemiese evaluering in Geletterdheid en Wiskunde behaal het, was swak. Die skool het 'n gemiddelde telling van 31.9% behaal vir Geletterdheid en 1.4% vir Wiskunde (Tabel 5.4).

**Tabel 5.2.: Gegewens van die prinsipaal en graad ses opvoeders van skool B**

	Nasionaliteit	Kwalifikasie	Onderrig ervaring	Diensjare by skool
Prinsipaal B	Suid - Afrikaner	OD (III),BA	18 jaar	1 jaar
Afrikaans Opvoeder Manlik (Respondent 3)	Suid - Afrikaner	B.Ed (iv)	11 jaar	4 jaar
Wiskunde opvoeder Vroulik (Respondent 4)	Suid - Afrikaner	B.Ed (iv)	6 jaar	3jaar

## Skool C

Skool C is 'n skool in die landelike gebied van die streek. Die skool is ongeveer 6 kilometer buite die munisipale grense van die dorp. Dit is algemeen as 'n "plaasskool" bekend aangesien dit uitsluitlik leerders van die omliggende plase akkommodeer. Die skool het 'n gekombineerde graadsisteen vanaf graad R tot graad 7. Daar is 15 opvoeders en 587 leerders. Uit die onderhoude met die prinsipaal en onderwysers van die skool het dit duidelik geword dat die meeste van die leerders by enkelouers of hul matriargale grootouers woon. Byna 95% van die leerders ontvang kindertoelae van die maatskaplike dienste. Die gemiddelde afstand wat leerders na die skool aflê, wissel vanaf 2 kilometer tot 6 kilometer. Die skool ervaar 'n hoë afwesigheidsyfer op Maandae en die eerste paar dae na afloop van 'n skoolvakansie. Die rede hiervoor, volgens die prinsipaal van

die skool, is dat leerders op die vooraand van die einde van die naweek of vakansie te laat tuisgekom het en/of dat hulle nie geld het om betyds hul geleentheid te kry nie. Omdat die ouers meestal albei op die plase werksaam is, word hul jonger kinders in die sorg van 'n ouer broer of suster gelaat. Dit skep 'n groot probleem vir die skool volgens die prinsipaal. Sommige ouer broers en susters bly tuis en dan draai die kleiner kinders om, want hulle is bang om alleen skool toe te loop. Ander ouer broers en susters is op die hoërskole in die dorp en verlaat die huis vroeg of woon in as koshuisgangers. Die skool is volgens die Norme en Standaarde se armoede indeks as 'n kwintiel 1 skool gekategoriseer. Dit beteken dat die skool as "n arm skool" geklassifiseer is. Die skool is vrygestel van skoolfooi- heffing, omdat 100% van die kinders kindertoelae van die maatskaplike dienste ontvang. In die sistemiese evaluering het die skool 'n gemiddelde van 7.9% vir Geletterdheid behaal en 'n gemiddelde van 26.3% vir Wiskunde (tabel 5.4).

**Tabel 5.3. Gegewens van die prinsipaal en graad ses opvoeders van skool C**

	<b>Nasionaliteit</b>	<b>Kwalifikasie</b>	<b>Onderrig ervaring</b>	<b>Diensjare by skool</b>
Prinsipaal C (Manlik)	Suid - Afrikaner	OD(III)B.A. ; ACE	28 jaar	20 jaar
Afrikaans Opvoeder (Vroulik) Respondent 5	Suid - Afrikaner	BA. HOD	25 jaar	15 jaar
Wiskunde opvoeder (Manlik) Respondent 6	Suid - Afrikaner	B. Ed.(hons)	18 jaar	12jaar

## 5.2. Uitslae van die sistemiese evaluering

**Tabel 5.4.: Sistemiese uitslae van deelnemende skole in kring 3 van die Kaapse Wynland Onderwysdistrik van 2007-2010.**

Wiskunde / Geletterdheid Toets Geskiedenis								
Publieke Gewone Skole Graad 6								
Sleutel : Ondergemiddeld (3) 0-39%; Gemiddeld (2) 40-69%; Goed (1) 70-100%								
Onderwys-distrik	Kring	Skool	Medium	Voorstad	Gelet. 2007	Gelet. 2010	Wisk 2007	Wisk 2010
KAAPSE WYNLAND	3	SKOOL A	Afrikaans	x	50.9	36.1	1.8	3.5
KAAPSE WYNLAND	3	SKOOL B	Afrikaans	x	22	31.9	2	1.4
KAAPSE WYNLAND	3	SKOOL C	Afrikaans	x	30.8	7.9	0	26.3

Tabel 5.4 vervat die sistemiese toetsuitslae van skole A, B en C van 2007 en 2010. Die uitslae toon dat Skool A in 2007 die minimum vereiste van 50.9% in Geletterdheid behaal het, maar swak presteer het in Wiskunde en 1.8% behaal het. Daarna in 2010 het die skool in beide leareas, Geletterdheid en Wiskunde, minder as 50% behaal. Skool A is volgens die departementele indeling van skole volgens hul grootte of leerdertal as 'n P1 skool geklassifiseer, wat beteken dat die skool aan die vereistes voldoen om aan die sistemiese evalueringsproses onderwerp te word. Skool B het 22% in Geletterdheid en 2% in Wiskunde in die 2007 toetse behaal. Die skool het een klasgroep per graad vanaf graad R tot graad 7. Die onderwysers van die skool onderrig meer as een leerarea oor 'n paar grade in die intermediêre fase. Skool C se personeelopset is byna identies soos die van skool B. Beide skole B en C word as P 3 skole geklassifiseer wat beteken dat hierdie skole kleiner is as skool A, maar tog aan die vereistes voldoen om aan die sistemiese evalueringsproses deel te neem. Hierdie twee skole se leerdertal is ongeveer 500 leerders per skool. Skool C het in 2007 30.8% in Geletterdheid behaal en 0% in Wiskunde (Tabel 5.4).



'n Skool word as 'n presterende skool geklassifiseer as die skool 50% en meer in die twee leerareas behaal. Met die uitslae van die skole tot hul beskikking, het die gevaarligte vir die Kaapse Wynland onderwyskring geflikker. Hulle het onmiddellik intervensiestrategieë begin implementeer. Skole moes intervensieplanne opstel en by die bestuurskantore inhandig om aan te toon hoe hulle van plan was om hul onderprestering aan te spreek. Nadat die intervensie -strategieë toegepas is, is die deelnemende skole deurlopend in 2008 en 2009 getoets. Die tabel plaas hierna die uitslae wat in 2010 deur die deelnemende skole behaal is. Hierdie uitslae van 2010 toon dat twee van die drie skole oor die drie jaar geen noemenswaardige verbetering in hul sistemiese toetsresultate behaal het nie. Skool C het verbeter vanaf 0 % tot 26.3%. Dit wys die teendeel dat skole eerder swakker in die sistemiese evaluerings toetse presteer het. Nadat verskeie ingrypingsstrategieë deur die Kaapse Wynland- in samewerking met die leerarea adviseurs onsuksesvol was, is die drie deelnemende skole as onderpresterende skole geklassifiseer omdat die genoemde skole nog steeds onder 50% in die twee genoemde leerareas behaal het. Hierteenoor gaan ek nou die interne assesseringsuitslae van die deelnemende skole bespreek.

***Tabel 5.5.: Interne assesserings uitslae van deelnemende skole in Kring 3 van die Kaapse Wynland Onderwysdistrik van 2007-2010.***

Interne Asseseringsuitslae Geletterdheid / Wiskunde Toets Geskiedenis								
Publieke gewone skole graad 6								
Sleutel : Ondergemiddeld (3) 0-39%; Gemiddeld (2) 40-69%; Goed (1) 70-100%								
Onderwys distrik	Kring	Skool	Medium	Voorstad	Gelet. 2007	Gelet. 2010	Wisk. 2007	Wisk. 2010
KAAPSE WYNLAND	3	SKOOL A	Afrikaans	X	87%	85%	71%	74%
KAAPSE WYNLAND	3	SKOOL B	Afrikaans	X	76%	80%	69%	67%
KAAPSE WYNLAND	3	SKOOL C	Afrikaans	X	70%	72%	64%	63%

Wanneer na die interne uitslae van die deelnemende skole gekyk word (Tabel 5.5), word 'n ander weergawe van die skole se prestasie gekry. Die uitslae toon dat die skole goed in Geletterdheid presteer en gemiddeld in Wiskunde. In albei leerareas verwerf die deelnemende skole bo 50%. Volgens die respondente vereis hul interne assesseringsbeleide dat enige werkstuk wat aangewend word vir formele assessering, eers deur die leerareahoof of aangewese persoon gemodereer moet word. Hierdie aanvaarding van die moderering dui dat die werkstukke aan die nodige vereistes vir assessering voldoen het. Die respondente skryf verder hierdie prestasie toe aan die feit dat dit 'n deurlopende assessering is en dat die punt wat aan die einde van die jaar verkry is, uit die verskillende vorme van assessering soos voorgeskryf deur die Nasionale Assesserings Beleid (NAB) van 1996 (RSA, 1996) bestaan. Volgens die respondente is hierdie uitslae wat in die deurlopende assessering van hul skole verkry is, 'n meer getroue weergawe van die vermoë van hul leerders.

Die data verkry uit die twee tabelle dui op 'n teenstrydigheid binne die assesseringsraamwerk. Aan die eenkant wys die sistemiese tabel dat die skole nie na wense presteer nie. Die doel met die implementering van hierdie sistemiese evaluering was eerstens om die standaard en effektiwiteit van die kurrikulum te evalueer (RSA Assesseringbeleid, 1996: 7). Tweedens, die bedoeling van die toepassing van die sistemiese evaluering is om beleidmakers op 'n gereelde grondslag van inligting te voorsien wat hulle instaat sal stel om gepaste opvoedkundige ingrypingspogings in plek te plaas (DoE, 2011: 7). Dit was die uitsluitlike bedoelings van die instelling van die sistemiese evalueringstoetse. Die onderwysdepartement het egter die uitslae gebruik om 'n publieke gradering van skole te verkondig en die skole wat minder as 50% in die leerareas verwerf het, is as onderpresterende skole geklassifiseer. Die tabel wat die interne assesseringdata bevat, dui dat die skole gemiddeld en goed vorder. Omdat die NAB vir die verskillende vorme van assessering voorsiening maak, meld die onderwysers dat hulle van alle vorme van assessering gebruik maak sodat hulle 'n geheelbeeld van hul leerders se vermoë kan kry. Dit is om hierdie rede dat hulle hul nie met die uitslae van die sistemiese toetse kan vereenselwig nie. Hierdie toetse was net een evalueringsmaatstaf wat toegepas was en dit is gebruik om hul bevoegdheid as onderwyser te meet en aan die hand daarvan is hul skole daarvolgens as onderpresterende skole geklassifiseer. Tydens die onderhoude was al die repondente dit eens dat die klassifikasie van die skole 'n uitwerking op die skoolkultuur van die geklassifiseerde skole het. Die hoofdoelstelling van my studie is juis om uit te vind hoe onderwysers hierdie klassifikasie se impak op die uitleef van daardie skoolkultuur ervaar.

Ten einde die hoofdoelstelling van hierdie studie na te kom, moes ek my tot die onderwysers en prinsipale van die geklassifiseerde skole as primêre bronne van inligting wend. Hierdie inligting wat ek van die respondente moes kry, was hoe hulle hul skoolkultuur ervaar nadat hul skole as onderpresterende skole geklassifiseer is. Ek groepeer en analiseer my data aan die hand van volgende faktore wat skoolkultuur konstitueer soos in hoofstuk 2 bespreek, nl:

5.1. Die verhoudings tussen onderwysers, leerders, ouers en die departement.

5.2. Die aanvaarde norme en waardes van die skool wat vervat is in norme, vertroue, openlikheid en samewerking.

5.3. Die onderwys en leerpraktyke van die skool.

5.4. Die omgewing se invloed.

5.5. Die houding en oortuigings van die onderwysers.

Die algemene idee van skoolkultuur soos in hoofstuk 2 word as *the way we do things around here* omskryf en oefen 'n beslissende invloed uit op die kwaliteit en die werklewe van die opvoeder en van die leerder in die skool. Goodlad (1984) sê dat alhoewel skole dieselfde mag lyk in terme van hul fisiese struktuur, personeelsamestelling en doel van hul bestaan, verskil hul drasties as dit kom by hul werkswyse en prestasies. Karpicke & Murphy (1996: 69) omskryf skoolkultuur as 'n kultuur wat uitnemende resultate in leerders se akademiese prestasies voortbring. Hulle gaan verder deur te sê dat so 'n kultuur die gedeelde waardes, rituele, seremonies en ander stories van die skoolgemeenskap verteenwoordig. Produktiewe skoolkultuur kan binne 'n skool op verskeie wyses betekenis verkry. In die data wat verkry is vanuit die onderhoude, sal gefokus word op hoe die onderwysers hul skoolkultuur nou ervaar, interpreteer en verbaal weergee noudat hul skole as onderpresterende skole geklassifiseer is.

### 5.3. Verhoudings tussen onderwysers, leerders, ouers en die departement.

- **Verhoudings tussen onderwysers en ouers**

Baie van die ouers is jong, enkel ouers wie vroeër leerders in my klas was. Hulle sien dus nie hul weg oop om konfronterend met die my te wees nie. **Prinsipaal C.**

Na aanleiding van hierdie respons lei ek af dat daar 'n sterk gesagsverhouding bestaan. Alhoewel hulle nie meer skoolleerders is nie, sien die ouers hulself nog in 'n onderdanige rol. Hulle gee selfs hul gesag as ouers oor aan die skool. Die ouers sien die skool as “in loco parentis” as gevolg van hul omstandighede. Hulle sien ook die skool as die instelling wat hul kinders alles moet leer en aanvaar ook alles wat die skool vir die kinders bied, sonder om dit te bevraagteken. Dit kan toegeskryf word aan 'n moontlike skuldgevoel wat die ouers het as gevolg van hul onbetrokkenheid by hul kinders se opvoeding. Prinsipaal C skryf dit ook toe aan die groot getal ouers wie se skoolopleiding baie laag is.

Volgens **Prinsipaal C** sien die ouers die skool as hul anker en voorsiener in baie van hul behoeftes en aanvaar dat hulle by die skool geholpe gaan raak met enige probleem waarmee hulle te doen het. **Prinsipaal C** het hierdie verklaring met hierdie stelling gestaaf:

Een honderd persent van die leerders ontvang die maatskaplike toelae van die staat. Dit beïnvloed die ouers se verhouding met die skool soos volg. Die skool word gesien as 'n anker vir die kinders. Ek voltooi gewoonlik byna alle vorms wat met maatskaplike aangeleenthede te doen het. Die skool dien as kliniek vir die gemeenskap. In hulle oë is ek hul “redder”. Ek het so gewoon kom raak aan hul omstandighede, dat ek hulle as “my mense” beskou. Sommige kere beopdrag ek die skoonmaker om ouers wat dringend in die dorp moet wees vir sake, met my privaat voertuig te neem. Meneer, wanneer ek dit vir my mense doen, weet ek ek kan op hul ondersteuning en samewerking staatmaak. Tydens die paar kere wat daar wel ouervergaderings gehou word, is die algemene reaksie op belangrike aspekte dat hulle my ten volle vertrou en dat ek maar kan voortgaan. **Prinsipaal C.**

Beide prinsipale van Skole B en C het verder genoem dat daar weinige interaksie tussen die ouers en die onderwysers van die skole is, as gevolg van die werksituasie waarin die ouers van skole B

en C hulle bevind. By skool A was dit egter 'n ander storie. Die prinsipaal van skool A het sy waarneming van die houding van die ouers soos volg opgesom:

Die situasie waarin ons skool haar tans bevind, raak 'n baie ongemaklike situasie as jy aan beide die ouers en die onderwysdepartement 'n verduideliking moet gee oor die stand van sake by jou skool. Ek het geweet daar ongelukkigheid by van my ouers oor die uitslae sou wees. Ek het net nie verwag dat daar so 'n groot uitroep van ontevredenheid sou wees nie.  
**Prinsipaal A.**

Prinsipaal A het tydens die onderhoud gemeld dat hy hom in 'n ongemaklike situasie bevind en glad nie tevrede met die huidige stand van sake is nie. Dit blyk dat die ouers van skool A nie geskroom het om hul ontevredenheid uit te spreek nie. Die ouers se siening was dat die skool onverantwoordelik met die opvoeding van hul kinders omgaan. Hulle het hul kinders se opvoeding as 'n baie belangrike aspek beskou. Die uitslae wat die skool in die sistemiese toetse behaal het, is met die ouers tydens 'n ouer en onderwyser vergadering bespreek. Met die bekendmaking van die uitslae het dit vir hom baie duidelik geword dat die ouers nie die onbevredigende uitslae ligtelik gaan aanvaar nie en gevolglik was daar ongelukkigheid by die ouers oor die toedrag van sake. Prinsipaal A noem dat hy probeer het om die situasie te beredder deur die vergadering te vra dat die skoolbeheerliggaam (SBL) die aangeleentheid eers met die ouers moes bespreek. Die ouers kon dan by daardie vergadering hul vrae en griewe lig. Die SBL sou dan by 'n volgende vergadering wat met die onderwysers gehou sou word, as verteenwoordigers van die ouers optree. By die vergadering wat tussen die ouers en die SBL gehou is, het dit na vore gekom dat die ouers die onderwysers van onbetrokkenheid ten opsigte van hul toegewydheid beskuldig. Hulle hou die onderwysers vir die klassifikasie van die skool verantwoordelik. Hulle noem ook dat hulle hul gedeelte van die ooreenkoms nakom en dit is om toe te sien dat hul kinders in die skool is. Volgens die prinsipaal van skool A is die ondervoorsitter van die SBL van mening dat hy en die onderwysers hopeloos te min vir die skool doen. Dit is eerstehandse inligting wat die prinsipaal kon oordra, want uit die aard van sy posisie dien hy op die skool se beheerliggaam. Prinsipaal A noem dat hy hom met die ouers se ontevredenheid oor die situasie misgis het. Hy sit nou met ontnugterde ouers wie se siening van die skool en die onderwysers glad nie goed is nie. Dit gaan ook verdere samewerking in die toekoms in gevaar stel, want daar is nou nie meer 'n vertrouensverhouding by die skool nie. Hierdie negatiewe verhouding wat daar tussen ouers en onderwysers bestaan, kan volgens Glen (2002) ongelukkig nie deur wetgewing opgelos of bygelê word nie, want die partye het verskillende konsepsies van toegewydheid en ouerbetrokkenheid. Navorsers soos Epstein (2001) sien ouer betrokkenheid as 'n dualistiese interaksie, terwyl Lawson (2003) dit weer skool-

gesentreerde praktyke noem waarby onderwysers voorskryf hoe en in watter mate ouers by die skool aktiwiteite betrokke raak. Lawson noem dat vrywillige dienslewering, die monitering van leerderverslagkaarte en teenwoordigheid in ouer – onderwyser vergaderings as tradisionele ouer betrokkenheid gesien word. Dit is strydig met hoe die ouers hul eie betrokkenheid sien en nou kom dit neer op botsende belange ten opsigte van ouer verwagtinge en onderwysers se siening van hul werksaamhede en die rol van die ouers in die verband. Uit die response van die prinsipale kon ek aflei dat daar ook 'n duidelike magsverhouding bestaan tussen die prinsipale van die skole en die ouers. Alhoewel die ouers van skole B en C nie direk hulle ontevredenheid uitgespreek het nie, is dit nie te sê dat hulle nie onkrities oor die bydrae van die onderwysers en die prinsipaal is nie.

- **Verhoudings tussen onderwysers en die departement.**

In dieselfde lig sien prinsipaal A homself as vasgevang tussen die departement en die onderwysers.

My onderwysers het hul ongelukkigheid uitgespreek teenoor die inwerkingstelling van die sistemiese evaluering waaraan hulle nie deel gehad het nie. Ek wil dit egter met groot omsigtigheid so stel: hoe aanvaar jy verantwoordelikheid as jy 'n eensydige opdrag kry en dit dan (dit is nou die sistemiese evaluering) aan die onderwysers moet voorhou as die perfekte model waarvolgens 'n skool getoets kan word? Sodra enige mens aan 'n toets van watter aard ook al onderwerp word, sal daar maar altyd spanning heers. **Prinsipaal A.**

Die ses repondente het aangedui dat hulle in diens van die Onderwysdepartement was voordat die nuwe uitkomsgebaseerde onderwysplan geïmplementeer is. Hulle het dus nie hul onderwysopleiding in uitkomsgebaseerde onderwys ontvang nie. As gevolg daarvan, noem hulle dat hulle onseker is oor wat hulle presies veronderstel is om te doen. Respondent 1 som die situasie soos volg op.

In die ou stelsel het ons 'n beplanningsboek gehad en moes daarvolgens werk. Jy het presies geweet watter werk jy op watter dag moes doen. **Respondent 1.**

Dit wil voorkom of respondent 1 as gevolg van die onsekerheid wat by hom teenwoordig is as gevolg van die afwesigheid van duidelike riglyne, 'n mate van magteloosheid ervaar. Respondent 3

se reaksie teenoor die onderwysdepartement is krities. Dit blyk asof hy die skuld op die departement wil oordra.

Hulle kom met nuwe goed wat hulleself nog nie eens heeltemal verstaan nie. Nou wil hulle hê ons moet dit implementeer. Al wat ek wou doen was om skool te hou. Dis nou nie meer lekker nie. Dit bly net papierwerk! **Respondent 3.**

Ook hy ervaar 'n mate van magteloosheid, want hy word met dinge waaroor hy geen sê het nie, gekonfronteer.

Vincent (2001) in Christie & Lingard (2001) bespreek hoe die herstrukturering van die onderwys wat gebaseer is op ekonomiese oorwegings, 'n verskynsel is wat wêreldwyd besig is om plaas te vind. In die proses word daar 'n fokus op die ouers as verbruikers geplaas. Ook in Suid - Afrika is dit die geval. Maar met die verandering as gevolg van die wetgewing wat die werk van die onderwyser beheer en voorskryf, word die onderwyser nou eerder as *an agent of the state* gesien (Christie, 2001).

Christie (2009) noem dat die verhouding wat daar tussen ouer en onderwyser bestaan, as 'n brose verhouding beskou moet word. Dit word verder meegehelp deur die verandering as gevolg van die wetgewing wat die werk van die onderwyser beheer en voorskryf. Die onderwyser word nou eerder as 'n agent van die staat gesien (Christie, 2009: 2). Tesame met die klassifisering van die skool as onderpresterende skool, het dit die teenoorgestelde uitwerking op die verhouding tussen die ouers en die onderwysers na vore gebring. In plaas daarvan dat dit die verhouding positief versterk het, is daar nou 'n negatiewe verhouding tussen ouers en onderwysers.

- **Verhoudings tussen onderwysers en ander onderwysers.**

**Prinsipale A, B en C** noem dat die onderwysers se moraal by die skole 'n laagte punt bereik het. **Prinsipaal A** meld dat die "goeie" verhouding wat daar tussen hom en sy onderwysers bestaan het, afgebreek is en...

Nou moet ek weer sukkel om die verhouding op te bou. **Prinsipaal A.**

**Prinsipaal B en C** ervaar dieselfde daling in moraal en die spanning wat dit veroorsaak.

Dit is egter baie moeilik om met 'n ongemotiveerde personeel te werk, want dit is waar jy probleme gaan ervaar. **Prinsipaal C**

**Prinsipaal C** noem verder dat...

Ek is aandadig is aan iets waaruit ek vanuit vrye wil nie deel gehad het nie.

**Prinsipaal A** noem dat...

Ek deur beide die onderwysers en die ouercomponent beskuldig word dat ek nie hul belange op die hart dra nie.

Uit die data wat verkry is vanuit die onderhoude met die prinsipale en onderwysers van die deelnemende skole, was dit duidelik dat daar 'n negatiewe verhouding tussen die ouers en die onderwysers was. Gekoppel hieraan was daar die onsekerheid wat daar by die onderwysers geheers het oor presies wat hulle in die klasse moes doen. Beide die onderwysers en die ouercomponent se siening van die skool was negatief. Die volgende aspek van die onderhoud het gehandel oor die verhoudings tussen onderwysers op die skool. Toe die uitslae van die skole se sistemiese evaluering vir die eerste keer bekend gemaak is, het prinsipale en opvoeders nie besef in watter ernstige lig die departement dit beskou nie. Baie van die skole wat as onderpresterende skole geklassifiseer was, het selfs in die vorige onderwysopset nie baie goed presteer nie. Ek maak hierdie stelling na aanleiding van my ervaring wat ek oor die jare opgedoen het rakende die finale eksamenstatistieke. Wanneer 'n skool se slaagsyfer te laag was, het die prinsipaal 'n blokverskuiwing aan die punte gedoen en sodoende die slaagsyfer van die skool verhoog. Toe die sistemiese evaluering ekstern geverifieer word, het dit die ware beeld van die situasie in die skole na vore gebring (Fleisch, 2008). Onderwysers het besef dat die skole se uitslae die fokus op hulle geplaas het. Die fokusverskuiwing het onwillekeurig tot selfondersoeke en selfs vryspraak deur onderwysers gelei.

Meneer, ek doen my werk soos deur die voorskrifte en die leiding van my leerarea adviseur. Ek kan nie help as die leerders nie presteer nie. Hulle wil nou die fout hierbo by graad 6, kom soek. Ek kom kry die leerders so. **Respondent 1.**



Dit het tot spanning in die skole gelei. Die respondente het hierdie spanning wat daar tussen die onderwysers geheers het, tydens die onderhoude bevestig. Omdat die respondente almal graad ses opvoeders is, voel hulle dat die klassifikasie van onderprestering van die skole hulle baie meer affekteer as hul ander kollegas. Alhoewel dit gesê word dat die skool se poging 'n gesamentlike poging is, is die fokus op graad drie en op graad ses. Die leerarea adviseurs kom spesifiek na hul klasse om te help met die intervensiestrategieë en dit plaas onnodige druk op hulle. Hulle het ook toegegee dat hulle oor hul onderrigstrategieë en werks verhoudings met hul kollegas en die leerarea adviseurs moes herbesin. Slegs **respondent 6** het melding gemaak dat hy bewus is van die bestaande moratorium wat op klasbesoeke deur enige departementele amptenaar geplaas is. Hy het egter genoem dat hy die adviseurs in sy klas toelaat, sodat die skool (leerders) gehelp kan word. Die respondent bevestig dat hulle met hul kollegas oor die uitslae wat hulle van die departement ontvang konsulteer. Hulle is baie bewus van die gespanne atmosfeer tydens sulke konsultasiesessies en probeer hard om nie ruimte te laat vir enige verwytte nie. **Respondent 6** van Skool C het erken dat daar sommige kere opmerkings deur ander onderwysers gemaak word soos:

Toe die leerders by ons kom, toe kan hulle dan nog nie eens woordsomme reg doen nie. **Respondent 6**

Daar skyn dus 'n kritiese assessering van en verskuilde blaam op van die betrokke onderwysers deur hul kollegas te wees. **Respondent 6** noem dat hy gewoonlik die situasie probeer ontlont deur te sê dat hulle nie bymekaar kom om mekaar te blameer nie, maar eerder om na oplossings te soek. Die respondente verwoord hul ervarings en noem dat alhoewel die ander kollegas hulle bemoedig en ook verseker dat hulle nie alleen in die "stryd" is nie, hulle voel dat hulle hul kollegas in die steek gelaat het wanneer die skool se graad ses leerders swak presteer het in die sistemiese evalueringstoetse.

Dit voel vir my asof ek die skool in die steek gelaat het. Alhoewel my kollegas vir my sê dat ek nie moet sleg voel nie, word hulle name nie aan die Wiskunde uitslae gekoppel nie. **Respondent 6.**

- **Die verhoudings tussen die onderwysers en leerders**

**Respondent 2** erken dat skoolkultuur 'n belangrike rol speel in die skepping van 'n positiewe atmosfeer wat skool prestasie positief kan beïnvloed. Hy erken dat hy sy sienswyse oor die aspek

moet verander, sodat hy ook 'n positiewe invloed op sy leerders kan hê, want hy vind dat sy negatiewe houding na die leerders deursypel.

My negatiewe houding teenoor die onderwys het my blind gemaak vir my tekortkominge. Toe ek gaan stilsit en oor die hele aangeleentheid dink, kom ek tot die besef dat my negatiewe houding tog in my leerders te bespeur is. Dit het ek met skok besef toe een van my leerders my vra hoekom ek soms sulke negatiewe opmerkings in die klas maak. **Respondent 2.**

Die respondente het almal saamgestem dat die leerders 'n mate van verantwoordelikheid vir hul prestasies in die Sistemiese Evaluerings toetse moet neem. Dit is verwoord in die volgende opmerking.

Dit is nie ons wat moet leer en dan getoets word nie. Die leerders leer net nie hul werk nie. **Respondent 1.**

Na afloop van ons gewone toetsreeks, vra ek aan individuele leerders of hulle daarom temn minste 'n boek opgetel het om te leer. Die algemene reaksie is, is soos volg: Ek het nie geleer nie, meneer. **Respondent 3.**

- **Verhouding tussen onderwysers**

**Respondent 3** van Skool B het gemeld dat hy gedurig met sy departementshoof skakel, sodat daar nie misverstande en onnodige wrywing ontstaan nie. Hy meld verder dat hulle versoek word om vooraf met hul kollegas in die ander grade te skakel en hulle dienooreenkomstig in te lig van leerders se vordering en hulle afhandeling van die kurrikulum. Prinsipaal A het dit baie duidelik gestel dat hy tydens 'n personeelvergadering die personeel ingelig het dat hy glad nie sal duld dat enige van sy personeellede 'n ander se bevoegdheid bevraagteken of dat enige kollega 'n ander sal verwyt nie. Hy het die personeel eerder aangemoedig om hul kollegas te beskerm en “'n laer rondom hulle te trek”. Die ander twee prinsipale het dieselfde sienswyse op hierdie punt gehad en hulle het die klassifikasie as “*'n aanslag van buite*” bestempel. Volgens **prinsipaal C** is daar 'n gesonde werksverhouding tussen hul kollegas en moet hulle daardie verenigde front versterk.

Uit bogenoemde bespreking van die verhouding tussen die onderwysers onderling, blyk dit duidelik dat die skole hulself sien as persone wat in 'n oorlog is teen hul vyand gewikkel. Deur hul

opmerkings wil die prinsipale dit duidelik laat blyk dat beide die prinsipale en die onderwysers van die skole, nie moet toelaat dat hulle onderling van mekaar vervreem moet word nie. Hulle sien die onderwysdepartement as 'n mag van buite wat hul voortbestaan bedreig en daarom wil hulle hulself van die onderwysdepartement distansieer. Die verhouding tussen werkgewer en werknemer is nou op 'n laagtepunt. Alle pogings wat deur die departement geïnisieer word om die kwessie van onderprestering aan te spreek, word met agterdog bejeen.

Meneer, ek sê vandag hier dat die bedoeling van die departement is om ons uit te vang en ons teen mekaar af te speel. **Respondent 3.**

Dit op sigself is nie 'n goeie toedrag van sake nie, want alhoewel dit anders blyk, wil albei partye laat glo dat hulle die belange van die leerders eerste stel.

**Respondent 6** het weer 'n ander mening oor die kwessie van werksverhoudings met die departementele amptenare. Hy noem dat die eens afsydige verhouding wat tussen onderwysers en amptenare geheers het, besig is om te verander. Hy skryf dit toe aan die feit dat hy eerste handse ondervinding daarvan het, omdat hy 'n Wiskunde leerarea adviseur in 'n ander kring was. Hy skryf dit verder toe aan die feit dat sy benadering as destydse adviseur nie een was wat vanuit 'n punt van "mag" opgetree het nie, maar dat hy eerder 'n beleid van versoening gevolg het om met die onderwysers saam te werk.

Toe ek Wiskunde leerarea adviseur was, het ek hulle laat verstaan dat ek nie as die baas inkom wat alles weet nie, maar dat ons eerder van mekaar kan leer om die probleem van onderprestering te bowe te kom. **Respondent 6.**

Om te verseker dat hulle nie hul kollegas van hulle vervreem nie, konsulteer en lig die respondent hul kollegas in van die ontmoetings met die leerarea adviseurs en die nuwe werkswyses deur hulle voorgestel.

## 5.4. Aanvaarde norme en waardes

Om hul siening van die skoolkultuur te bepaal, het ek vrae gevra wat oor die onderwysers se siening van die aanvaarde norme en waardes van die skool gehandel het. Ek gee 'n omskrywing van Blumsack se siening van norme en houdings om die respondente se weergawes in perspektief te plaas. Blumsack in Richardson (2001) sien norme as *a behavior contract*. Hiervolgens sê Blumsack dat norme beskou kan word as die ongeskrewe reëls wat bepaal hoe mense optree en wat hulle doen. Dit is die reëls wat die interaksie tussen mense beheer, hoe hul praat, aantrek en selfs besluite mag neem. Blumsack gaan verder en sê dat norme deel van die kultuur vorm en dat dit bestaan. Dit is nie gebonde aan die feit dat dit erken word of geformaliseer is nie. Die volgende reaksies is verkry van die respondente rondom norme en waardes in hul onderskeie skole.

Ons hou elke Maandag byeenkoms. Tydens hierdie byeenkoms, word daar gefokus op godsdiens beoefening, kultuur sake, sport prestasies en ander afkondigings. Ons sing nie juis die skool en landsliedere nie. Ons het dit probeer, maar dit wil voorkom asof daar 'n onwilligheid by die leerders te bespeur word om die landslied aan te leer. **Respondent 1.**

Ja, ons skool se skoolkultuur is 'n afdeling waar daar beslis meer gefokus moet word tot die uitbouing daarvan. Dit lyk of ons leerders nie die norme en houdings van ons skool ken nie. **Respondent 2.**

Beide respondente is bewus van die belangrike rol wat die beoefening van norme en houdings in die daarstelling van 'n gesonde skoolkultuur speel. **Respondent 1** noem dat hulle egter sukkel om die leerders so vêr te kry om aktief aan die gestelde aksies. Op die vraag of die onderwysers hier die leiding neem deur ook self aktief deel te neem aan die byeenkomsaktiwiteite deel te neem, het die respondent negatief geantwoord. Volgens hom is dit slegs die prinsipaal en musiekonderwyser wat 'n poging aanwend om te help met die sing van die skool en landsliedere. Tydens die bespreking het hy toegegee dat die prentjie heel moontlik sal verander as die leerders sien dat al die onderwysers hier 'n gesamentlike poging sou aanwend. **Respondent 2** stem saam met wat **Respondent 1** te sê gehad het oor die belangrikheid van die skool se norme en houdings, maar het verder genoem dat die onderwysers in die uitleef van die norme en houdings hul deelname daaraan meer sigbaar vir hul leerders behoort te maak.

By skool B het 'n nuwe prinsipaal vanuit die Vrystaat aan die begin van 2011 die bestuur oorgeneem. In sy onderhoud het hy genoem dat hy agtergekom het dat daar sekere dinge nie in plek was nie. By verder navraag, het hy gemeld dat die skoollied nie tydens byeenkomste gesing word nie. Dit het aan die lig gekom dat die skool 'n nuwe skoollied moes kry. Met hierdie faktore in ag genome, het prinsipaal B besef watter groot taak op hom wag.

In my hoedanigheid as prinsipaal, is ek bewus van die belangrike rol wat skoolkultuur in die prestasie van 'n skool speel. Omdat ek nou eers 'n jaar by die skool is, moet ek my nog vergewis van die geskiedenis van die skool. Ek moet eers die geskiedenis met die gepaardgaande kultuur my eie maak. Maar, ek belowe myself vandag hier dat ek die kultuur van die skool lewendig gaan maak. **Prinsipaal B.**

**Prinsipaal B** gee toe dat hy die verantwoordelikheid op hom moet neem om 'n positiewe skoolkultuur daar te stel. Hy is ook van mening dat alhoewel hy die leiding in die verband moet neem, hy die ondersteuning van sy hele personeel sal nodig hê om dit te kan regkry. Die volgende aanhaling kom van respondente 3 wat ook 'n musiekonderwyser by skool B is.

Meneer, toe ek as Afrikaans- en musiekonderwyser hier by die skool begin werk het, het ek gemerk dat ons nie die skoollied sing nie. By verdere navraag, het ek ontdek dat die skool haar skoollied verloor het. Meneer, dit is die eerste keer dat ek van so iets gehoor het. Van die ou onderwysers, tesame met die skool se oud-prinsipaal kon nie die skoollied se woorde of melodie onthou nie. Ek het toe maar 'n brief aan die skool beheerliggaam geskryf, waarin ek die dilemma aan hulle verduidelik het. Ek het toe toestemming verkry om 'n nuwe skoollied te skryf en te toonset. Met dít wat hier voortgespruit het, sal ek sê dat daar beslis aan ons skool se skoolkultuur gewerk moet word. Meneer, met die vraag wat jy aan my gestel het, besef ek verder dat die skool se geskiedenis ook nie geboekstaaf is nie. Ek gaan dit nou maar op myself neem om dit te doen en vir die hoof te vra om dit deel van die leerplan te maak deur al die grade. **Respondent 3.**

**Respondent 3** en die prinsipaal van skool B is dit eens dat die herstel van die skoolkultuur beslis 'n positiewe impak op die werklewering en prestasie van hul skool sal hê. Hulle gee toe dat die herlewering van die skool se kultuur nie 'n vinnige proses is nie en dat dít 'n poging van die hele personeel sal verg om reg te stel. Volgens Respondent 3 weet hy dat musiek en veral die sing van die skoollied 'n samebindende faktor kan wees. Met die vraag hoe hy daarna te werke sal gaan om dit te vermag, het hy genoem hy dat hy die woorde van die lied as motivering vir sy leerders sal gebruik.

Hierdie onderhoud laat my opnuut weer besef dat skoolkultuur 'n aspek is wat ons as opvoeders nalaat om tot sy reg te laat kom. Op die oog af lyk dit nie na 'n belangrike aspek nie. Maar met ons gesels rondom die skool se prestasie en algemene werkspraktyke, besef ek dat ons onderwysers eerste in die idee van skoolkultuur moet inkoop. Daarna kan ons dit suksesvol aan ons leerders oordra. **Prinsipaal C.**

Dat die politieke dispensasie van die dag 'n groot rol gespeel het in die skepping en gevolglike ontwikkeling van ons kultuur, is gewis. Daardie negatiewe ingesteldheid teenoor ons geskiedenis is so diep in ons ingeburger, dat dit onbewustelik na vore tree, sodra ons op die terrein van kultuur beweeg. Ons kultuur word ook verkleinlik ongeag in watter medium dit uitgebeeld word. Die gevolg is dat ons mense weg beweeg van hul kultuur. Ons wil ons alewig vereenselwig met ander oorsese gemeenskappe. Ek sien ons kultuur word uitgestal in 'n hoekie, terwyl ander skole dit uitstal in hul skoolsale vir almal om te kan sien. Ek gaan na ons kultuurhoekie kyk en dit rerig probeer aanlokliker maak, dat meer van ons opvoeders en leerders by daardie vertoonkas sal vassteek en hul kultuur lees. **Respondent 6.**

Uit die onderhoude met die respondente rakende die belangrikheid van norme en houdings blyk dit dat hierdie elemente latent by die deelnemende skole is. Die respondente het toegegee dat, alhoewel hulle die belangrikheid van gevestigde norme en waardes op die algemene werkslewing van die skole erken het, het hulle dit nie juis met die nodige ywer bevorder nie. By skool B volgens **Respondent 3** is die waarde en norme so verwaarloos, dat die huidige groep onderwysers nie vir **Respondent 3** behulpsaam kon wees met die opspoor of sing van die lied nie. Hy het die belangrikheid van die skool se lied besef en toestemming gevra dat hy 'n nuwe lied kon komponeer. Met die verlies aan die oorspronklike lied, het ook 'n deel van die skool se geskiedenis verlore gegaan. **Respondent 3** meld dat hul leerderbyeenkoms slegs plaasvind as daar belangrike aankondigings aan die leerders bekend gemaak moet word. 'n Verdere beklemtoning oor die verwaarloos van skoolkultuur is die feit dat die nuwe geslag opvoeders hulle nie met die skole se kultuurerfenis kan vereenselwig nie. **Respondent 6** skryf dit toe aan die beduidende invloed wat apartheid op die skole se vestiging van hul kultuur gehad het.

Ek verwys nooit na die kultuurhoek as ek motiveringspraatjies met my leerders hou nie, want ek ken nie die skool se geskiedenis nie. Veral die presteerders van die verlede en oud-prinsipale is vir my nie belangrik nie, want ek kan my nie daarmee vereenselwig nie. **Respondent 2.**

Volgens **Respondent 2** sien die onderwysers die prinsipale van die verlede as marionette van die vorige regering en persone wat die beeld van die onderdrukker verpersoonlik het. Ek het ook uit die gesprekke met die ander respondente agtergekom dat die skoolkultuur wat by hul skole bestaan, kunsmatig geskep was en stem saam met Kraak (1999), dat dit 'n poging van die vorige regering was om *wetsgehoorsame en onderdanige burgers* op te voed. Omdat die meeste onderwysers in die tydperk van die radikale diskoers (toe daar gespeke was wat gehandel het oor die vervanging van apartheid onderwys) hul onderwys opleiding ontvang het, heg hulle nie baie waarde aan die oorgeërfde norme nie, want dit is op apartheidspraktyke gebaseer.

Rondom die kwessie van rituele en seremonies, het ek onwillekeurig teruggedink aan die viering van die ou Republiekdag en die seremonie wat daarmee gepaardgegaan het. In die huidige dispensasie, waar die vlagseremonie nou meer aanvaarbaar behoort te wees nie, het die respondente erken dat nie een van die deelnemende skole voorafgaande vlagseremonies hou rondom 27 April wat in die Suid - Afrikaanse kalender as Vryheidsdag bekend staan nie. **Respondent 3** van skool B het, toe hierdie vraag gevra was, aangedui dat hy die aangeleentheid met sy prinsipaal gaan opneem sodat hulle tog moeite sal doen om so 'n aksie in die toekoms te loods. Hierdie uitslae het die kollig geplaas op die onderwys en leerpraktyke van die skool wat ek volgende bespreek:

## 5.5. Die onderwys en leerpraktyke van die skool

**Prinsipaal A** en **Prinsipaal C** is van mening dat hierdie klassifikasie beslis 'n impak op die onderwys en leerpraktyke van die skool het.

Ons konsentreer nou ernstig op die voorbereiding van ons graad sesse, sodat hulle die toetse kan slag. **Prinsipaal A.**

Dit is al waaraan ons dink. **Respondent 6.**

Ons het spesiaal ekstra programme in die vakansie wat ons loods. Ek volg die aanwysings van die vakadviseur. Ek het gevra wanneer ons dan nou taalstrukture moet doen as ons net tekste moet behandel? Sy antwoord aan my was dat ons die taalstrukture in en tydens die behandeling van die tekste moet doen. **Respondent 3.**

**Respondent 3** het genoem dat hy die instruksies van die leerarea adviseur navolg, sodat hy nie geblameer kan word as die situasie nie verbeter nie. Hy het erken dat dit nie altyd sy manier was hoe hy Afrikaans aangebied het nie, maar dat hy die nuwe benadering volg om te kyk of daar verbetering by sy leerders is. **Respondent 4** van skool B noem dat hy nie bereid is om sy benadering van die aanbieding van Wiskunde in graad ses te verander nie. Op die versoek dat hy daarop moet uitbrei, noem hy dat hy Wiskunde op die hoërskool aangebied het en daarom weet hy hoe hy sy leerders moet voorberei. 'n Verdere vraag oor die versoening van sy metodes met die voorstelle van die leerarea adviseur om die sistemiese toetse te slaag, meld hy dat indien hy met sy benadering volhou, dit wel vrugte sal afwerp.

Ek het Wiskunde tot op matriekvlak aangebied. My ervaring wat ek daar as matriek Wiskunde-onderwyser opgedoen het, maak dat ek hierdie houding inslaan, want ek weet wat van leerders ten opsigte van Wiskunde op hoërskoolvlak verwag word. **Respondent 4.**

Ons het aanvanklik net met gedrukte modules gewerk. Dit het die skryfvaardigheid van my leerders baie nadelig beïnvloed, maar omdat ons so 'n hoë werkslading het, was daar nie juis 'n ander uitweg nie. Ek erken dat ek kwaliteit vir kwantiteit verruil het, sodat ek nie beskuldig sou word dat ek te min werk gedoen het nie. Daar bestaan die gevaar dat die fokus op die sistemiese toetse in taal, verengde onderwys aanmoedig. Daar is 'n groot moontlikheid van "teaching for the test" ten koste van ander belangrike leervaardighede. **Respondent 1.**

Volgens **Respondent 1** konsentreer hy nou op skriftelike stelwerk en byna elke dag word 'n spel oefening van tien nuwe woorde gedoen. Hy is van mening dat die leerders die werkslading kan baasraak as hul spel vermoë verbeter.

## **5.6. Die invloed van die omgewing**

Bogenoemde aspekte wat ek bespreek het, is waarneembare elemente in die skool. Die volgende baie belangrike aspek word nie binne die skool geskep nie, tog het dit 'n beduidende impak op die ander aspekte wat binne die skool werkzaam is. Ek het die respondente uitgevra oor die impak van die omgewing op die skepping en werking van skoolkultuur. Soos ek in hoofstuk twee bespreek het, hou Rossman, et. al. (1988) en Welch (1989) voor dat die kultuur van die gemeenskap na die skool filtreer. Daar bestaan dus 'n wisselwerking tussen die skool en die gemeenskap. Die skool kan dus nie van die onmiddellike omgewing losgemaak word nie. Rossman et. al., (1988) gaan verder deur te sê dat 'n skool 'n instelling van 'n gemeenskap is om na belange van die



gemeenskap om te sien. Die kinders van die gemeenskap moet daar op 'n formele wyse onderrig word, sodat die belange van die gemeenskap binne die skool gestalte kan kry en dat die kinders gesosialiseer word in die tradisies, norme en geskiedenis van die gemeenskap, dit wil sê die kultuur. Die kinders, opvoeders en ander rolspelers bring dus hul gemeenskap se kultuur na die skool.

Bogenoemde wys op die wisselwerking wat daar tussen die skool en die omgewing bestaan.

**Prinsipaal A** noem dat hul “ouers [is] hoofsaaklik blouboordjie werkers”. Dit beteken dat die ouers die huis vroeg verlaat om te gaan werk en laat terugkeer na hul huise. Daar is weinige ouertoedig smiddae na skool en die kinders word aan hul eie genade oorgelaat.

Die ouers verlaat die huis vroeg, keer laat in die namiddag terug en spandeer nie juis tyd om na die kinders se skoolwelstand te verneem nie. Die onderwysers kan dus nie aanvaar dat die leerders die huiswerk na skool sal doen nie. In die gemeenskap is 'n groot gedeelte van die ouerkorps ook werkloos, omdat die fabriek as gevolg van die ekonomiese resessies gesluit het. Baie ouers verkoop nou alkoholiese drank vanuit hul huise. Die kinders word aan hierdie euwel, wat gepaard gaan met aanrandings en ander sosiale euwels, blootgestel. Hierdie probleme speel op 'n Maandag in my kantoor af. **Prinsipaal A.** **Prinsipaal C** beskryf sy ervaring oor die impak van die omgewing op die skoolkultuur en verwoord dit soos volg:

Plaasskole sit met eiesoortige probleme van min of byna geen ouer betrokkenheid as gevolg van lang werksure, lae skoolopleiding van ouers, drankmisbruik van ouers, oor ouderdom leerders, gebrek aan ouertoedig na skool en geen ontspanningsgeriewe. **Prinsipaal C.**

**Prinsipaal B** ervaar die impak van die omgewing op die skoolkultuur... “van ouers wat gedurig rondtrek, hoë leerder afwesigheid, leerders wat vêr van die skool af bly, afwesige ouerbetrokkenheid” Die probleme wat hierdie prinsipale ervaar is nie uniek tot die situasie van die land nie, maar beklemtoon wat **Prinsipaal B** sê wanneer hy vra dat omstandighede in ag geneem moet word wanneer leerders getoets word. Hierdie argument word bevestig deur die 1966 Coleman verslag wat soos volg argumenteer *family and characteristics have an overriding influence on learner performance and not the school they attend*. Hierdie argument gaan verder en beklemtoon dat *schools do not reduce the initial inequalities between learners, it rather perpetuates them as the school cannot compensate for social disadvantage*. (Christie, Butler & Potterton, 2007: 17). Hierdie argument plaas die beginsel van die *Rawlsian Principle of Justice*, wat die Onderwysdepartement toepas om hierdie ongelykhede aan te spreek, onder die soeklig. Die Rawlsian Principle of Justice

word deur die onderwysdepartement aangewend om die ongelykhede wat daar in die apartheidsonderwysopset geskep was, aan te spreek. Dit beteken dat die voorheen benadeelde skole groter finansiële ondersteuning van die onderwysdepartement ontvang as die voorheen bevoordeelde skole. In 'n mate help dit om die agterstand van hulpbronne te minimaliseer. Ek is egter geneig om met die bevindinge van die Coleman Verslag saam te stem, want die leerders keer na hul oorspronklike omstandighede terug aan die einde van die skooldag en word weer met die werklikheid van hul armoede gekonfronteer.

Ten spyte van die bykomende finansiële ondersteuning, gaan al drie skole gebuk onder die groter invloed van die apartheid oorwring. Die sistemiese toetse kan dus 'n bese kringloop versterk: die arm, voorheen benadeelde skole met leerders wat kom uit lae sosio-ekonomiese toestande presteer nie na wens nie en word as onderpresterend bestempel. Dit het weer 'n negatiewe invloed op leerpraktyke ('n enge fokus op toetsing) en onderwysermoraal. Dit verdiep weer die kanse op verdere onderprestering en so word die ryk / arm verdeling wat van apartheid oorgeërf is, verdiep.

Ek bespreek nou die respondente se houding teenoor die sistemiese evaluering as 'n *bepaler/aanwyser* op die uitwerking van skoolkultuur.

## **5.7. Die houding van die onderwysers teenoor die sistemiese evaluering**

Oor hierdie aangeleentheid het ek uiteenlopende reaksies van die respondente gekry: Die Afrikaans leerarea opvoeders het soos volg gereageer.

Ek weet dat hierdie toetse 'n instelling van die WKOD is om te kyk of die kinders kan lees en skryf. Ek voel egter dat dit nie regverdig is teenoor die skool dat die leerders op so 'n manier getoets word nie. **Respondent 1.**

Tydens die verloop van die gesprek maak hy melding van die sinskonstruksies en woordkeuses in die sistemiese evalueringstoetse wat van 'n hoë vlak is en gee dit as rede hoekom die leerders sukkel om dit te verstaan. My opvolg vraag hier was onmiddellik hoe hy dit weet, aangesien onderwysers nie in die toetslokale toegelaat word nie en ook nie die toetse onder oë mag hê nie.

Hy het toe gesê dat die skool aan die begin van die jaar die Annual National Assessment (ANA) toetse afgelê het. Tydens 'n werksessie met hul adviseurs is dit aan hulle genoem dat die sistemiese evalueringstoetse op dieselfde raamwerk gebasseer is. Die respondent het ook toegegee dat hy glad nie 'n grondige kennis van die sistemiese evalueringstelsel het nie. Dit is vir hom 'n nuwe verskynsel, wat vir hom verborge word, maar hy is bewus daarvan dat hul skool op grond van die uitslae wat met die aflê van die toetse behaal word, geklassifiseer word.

Die sistemiese evalueringstoetse toets die leerder se lees- en skryfvermoë. Die implementering van die sistemiese toetse is 'n goeie ding. Ek hou van sulke uitdagings, maar om my leerders op die vlak te kry waar hulle die toetse met sukses kan aanpak, is vir my 'n uitdaging. Dat die klassifikasie van die skool egter gedoen word slegs op die uitslag van die een toets, is baie onregverdig. **Respondent 3.**

Hy meld dat dit wat hy voel hy insit om sy leerders voor te berei, nie tot sy reg kan kom in een toets nie. Hy sou eerder wil hê dat die sistemiese evaluering elke kwartaal moes geskied (in lyn met die idee van die deurlopende evaluering), sodat die leerders meer aan die manier van vraagstelling bloot gestel word en dat hulle meer as een kans kon kry om die uitkomstes te bereik.

**Respondent 5** het genoem dat haar kennis van die sistemiese evaluering baie gebrekkig is. Haar kennismaking daarmee is die mondelinge kennisgewing wat sy vanaf haar prinsipaal ontvang. Daarna word sy met die idee van sistemiese evaluering gekonfronteer as iets wat al die ander dinge by die skool in belangrikheid oortref. Die opdrag word baie duidelik deurgegee dat alles in die stryd gewerp moet word, sodat die skool positiewe resultate kan kry. In die afgelope vier jaar dat die skool sistemies ge-evalueer word, was dit haar egter nog nie beskore om 'n presterende klassifikasie te verkry nie. Wanneer die derde kwartaal aanbreek, voel sy eerder om verlof te neem, want dit voel al te veel vir haar asof die sy die skool faal. Alhoewel dit in die personeelkamer genoem word dat sy nie alleen is vir die klassifikasie van die skool verantwoordelik nie, is 'n vraag soos: *Juffrou, wat het aangegaan?* vir haar verpletterend. Sy noem dat sy glad niks van die sistemiese evaluering hou nie.

Hierdie sistemiese evaluering raak vir my 'n nagmerrie. Elke jaar hierdie tyd, dan ontwikkel ek vreeslik stres. Hulle wil ons uitvang en hulle kry dit reg. **Respondent 5.**

Sy vra elke einde van die jaar of die prinsipaal haar nie na 'n ander graad of dan uit die Afrikaanse departement wil skuif nie. Tot dusver was sy onsuksesvol in haar poging om uit die Afrikaanse departement te skuif, aangesien sy 'n Afrikaans gekwalifiseerde onderwyseres is.

Die Wiskunde opvoeders, net soos die Afrikaanse onderwysers, voel nie positief teenoor die sistemiese evalueringstoetse nie. **Respondent 2** voel egter dat die idee van die toetsing 'n goeie idee is, maar dat die formaat wat dit aanneem nie regverdiging aan sy pogings doen nie. Net soos sy Afrikaanse kollega, meld hy dat hy weet die leerders die werk kan baasraak, maar dat die formaat en sinskonstruksie veroorsaak dat hulle die vraestel nie reg kan lees en verstaan nie. Op 'n vraag hoe hy sy interne assesseringspunte teenoor die sistemiese evalueringpunt kan regverdig, noem hy dat die interne assesseringsproses uit verskeie vorme van assessering bestaan en daarom is die leerders se punte hoër as die punte van die sistemiese evaluering. Hy is ook bewus dat die klassifikasie van die skool in Wiskunde gedoen word aan die hand van die sistemiese uitslae en voel dat die sistemiese evalueringuitslae glad nie 'n regverdige beeld van hom, die skool en die leerders uitbeeld nie.

Met die verskillende vorme van assessering wat ek implementeer in die Wiskunde, kry die leerders 'n meer regverdige kans om te toon waartoe hulle in staat is. Vir die sistemiese evaluering weet ons nie hoe en waarvoor ons die leerders moet voorberei nie, want ons weet self nie wat aangaan nie. **Respondent 2.**

**Respondente 4 en 6** het gevoel dat alhoewel hul skole se leerdertalle groot genoeg is en daarom in die sistemiese evaluering moet deelneem, hulle 'n toets moet aflê wat "afgeskaal" moet wees.

Ek werk weinig op die graad 6 vlak in die Wiskunde, want die oorgrote meerderheid van die leerders het met ondersteuning tot in graad 6 gevorder. Ek begin my akademiese jaar met intervensie vir die graad 6 Wiskunde. **Respondent 6.**

Beide **Respondente 4 en 6** het onmiddellik uitgebrei deur te verduidelik dat die vorderings klousules van ouderdomskohort en die feit dat 'n leerder slegs een keer 'n graad in 'n fase mag herhaal, veroorsaak dat daar leerders in die klas sit wat glad nie op die vlak van graad 6 kan werk nie. Die feit dat leerders op so 'n manier deur die skoolsisteem kom, is vir die onderwysers frustrerend. Daarby tel Wiskunde selfs in hul interne assessering as een van die leerareas waarin die leerders gemiddeld vaar. Met so 'n negatiewe prent sien hulle glad nie uit na die idee dat hul

leerders sistemies ge-evalueer word nie. **Respondent 6** se verdere reaksie was dat hy slegs so vyf leerders teiken as moontlike kandidate wat suksesvol kan wees. Hy werk dan intensief met hulle. Tydens die laaste sistemiese toetsing het die leerders nie na wense gepresteer nie en gevolglik het hy soos 'n misluking gevoel. Hy voel ook dat hy op 'n onregverdige wyse 'n identiteit verkry wat hom nie toekom nie. Alhoewel hy sê dat die klassifikasie van die skool nie 'n refleksie op hom kan wees nie, voel hy tog dat hy vir die stand van sake verantwoordelik gehou word. Hy blameer die stelsel en noem dat dit eensydig is. Dit neem nie ander faktore in ag nie. Hy noem dat hy voel hulle word geboelie in die situasie en het nie juis enige seggenskap in hoe dinge gedoen behoort te word nie.

Die ander kollegas kyk jou skeef aan asof jy nie jou werk reg gedoen het nie. **Respondent 6.**

Hierdie houdings van die respondente wil ek in perspektief plaas deur die teorie van Gawronski et. al., (2006) wat handel oor die bewustelike en onbewustelike houdings van mense teenoor aspekte waarmee hulle gekonfronteer word. Gawronski et. al., (2006) beweer dat mense se houdings teenoor sekere verskynsels deur die volgende faktore beïnvloed word. Daar is drie aspekte wat eerstens onafhanklik van mekaar kan fungeer, maar die drie aspekte kan ook interafhanklik teenoor mekaar fungeer. Dit beteken dat die werking van die aspekte mekaar beïnvloed. Ek bespreek die drie aspekte soos volg:

Eerstens sê Gawronski dat mense 'n *lack of content awareness* van 'n betrokke aspek het. Dit beteken dat die mense nie weet waaroor die betrokke aspek handel nie. Hulle het nie 'n idee wat die inhoud beslaan van die aspek waarmee hulle nou gekonfronteer word nie. Daarom reageer hulle negatief as hulle met die aspek te doen kry, want hulle weet nie wat om te verwag as die aspek geïmplementeer word nie. Hy is van mening dat mense anders sou optree, as hulle vooraf weet wat die inhoud van die aspek is waarmee hulle gekonfronteer sou word.

Die tweede aspek het te doen met die *lack of previous exposure*. Die vorige blootstelling aan 'n aspek, volgens Gawronski (2006: 490), kan daartoe lei dat mense onbewustelik van die aspek hou waarmee hulle dan gekonfronteer word. Die teenoorgestelde is ook waar dat die gebrek aan blootstelling aan die aspek kan daartoe lei dat mense vyandiggesind teenoor die aspek is. Die mens wil nie met 'n vreemde ding gekonfronteer word nie. Wilson in Gawronski (2006: 490) is weer van mening dat mense wat 'n negatiewe houding teenoor die aspek openbaar, 'n gebrek toon aan

introspeksie oor die betrokke aspek en dit beïnvloed hul houding wat hulle teenoor 'n betrokke aspek openbaar.

Ek weet die sistemiese evaluering is 'n departementele instelling waar hulle die kinders se Afrikaans en Wiskunde toets. Ek ken glad nie die inhoud van die toetsing of formaat daarvan nie. **Respondent 1.**

As ek net 'n voorbeeld kan kry van soortgelyke toetse dan is dit al klaar beter. **Respondent 4.**

Ek hou niks van die toetse nie. Hoekom net die een formaat? **Respondent 3.**

Hulle sien die toetse werk nie, maar hulle gaan voort. Moet hulle nie nou 'n ander strategie probeer nie? **Respondent 4.**

Die derde aspek het te doen met *impact awareness*. Gawronski (2006) sê dat mense onbewus is van invloede wat 'n gegewe houding op die ander sielkundige prosesse het. Hy stem saam met Wilson dat gebrek aan introspeksie houdings beïnvloed en noem dat mense dan onkunde as 'n rede vir hul houdings en optredes aanvoer as hulle agterkom dat hulle bevooroordeel teenoor 'n sekere aspek was. Aan die hand hiervan, plaas ek die respondente se reaksies teenoor die sistemiese evaluering.

Omdat geeneen van die onderwysers insae oor die inhoud van die toetse het nie, stem ek saam met Gawronski (2006) dat dit hul houding teenoor die implementering daarvan beïnvloed. Uit die onderhoude is dit duidelik dat die respondente negatief op die implementering van die sistemiese toetse reageer, want hulle het wat Gawronski beskou as *lack of content awareness*. Dit is duidelik uit die onderhoude dat hulle nie met die sistemiese toetse gekonfronteer wil word nie, omdat dit hul ongemaklik stem want hulle kan hulself nie daarmee vereenselwig nie. Hulle noem dat hulle moontlik anders sou reageer as hulle vertrouwd was die inhoude, nie om dit aan die leerders te gee nie, maar dit sou hulle ten minste 'n idee gee waarna toe hulle moes werk. Dit sou tot 'n meer positiewe ingesteldheid teenoor die toepassing van die sistemiese toetse bydrae. Hierdie negatiewe ingesteldheid kan verder toegeskryf word aan die feit dat die onderwysers nie vooraf aan die formaat van die toetsing bekend gestel was nie. Die idee is om die onderwysers wie met die toetse gekonfronteer word, aan 'n oriëntering te onderwerp sodat die idee van die toetsing en presies waarvoor dit gedoen word, nie raaiwerk vanaf die onderwysers verg nie. Op die oomblik voel hulle uitgesluit rondom die proses van hoe die implementering van die sistemiese toetse

gehanteer word. Ek dink hulle sou na 'n oriëntering meer positief teenoor die proses ingestel wees en sou dan moes erken dat hulle oor die doel van die implementering van die toetse ingelig was. Derdens is hulle nie altyd bewus dat die negatiewe houding wat hulle teenoor die toetse openbaar, onwillekeurig ook negatief op hul leerders inwerk nie. Indien opvoeders deel van die proses is, kan hulle nou ook introspeksie doen en die proses eers deel van hul eie mondering maak. Hulle sou dan kon insien dat 'n negatiewe houding nie produktief vir hulself en vir die leerders is nie. Hulle sou dan ook nie onkunde as 'n verskoning vir hul ingesteldheid teenoor die implementering van die toetse kon gebruik nie.

Die literatuur dui daarop dat daar 'n tweeledige verhouding teenoor die sistemiese evaluering bestaan. Aan die een kant is daar nie onbewustelike negatiewe houding van onderwysers teenoor die sistemiese assesseringstoetse en gepaargaande klassifikasie van hul skole. Aan die ander kant is daardie ingesteldheid van die onderwysdepartement wat positief ingestel is teenoor die sistemiese assesserings toetse, omdat hierdie toetse vir hulle 'n aanduiding gee van die suksesvolle werksaamhede van die kurrikulum. As gevolg van die houdings wat die respondente teenoor die sistemiese assessering openbaar, het dit ook 'n impak op die konseptualisering van die identiteitsvorming van die respondente. Die prinsipale het tydens die onderhoud dit duidelik gemaak dat hulle glad nie met my vraag saamstem oor die feit dat hulle as onderpresterende prinsipale gesien behoort te word nie. Hulle noem dat hul aanstellings as prinsipale genoegsame bewyse is dat hul werkgewer die nodige vertroue in hulle vermoë het om die skole reg te bestuur. Met verwysing na die prestasie van die skole as 'n maatstaf om bestuursvermoë te bepaal, stem hulle net soos in die geval van die onderwysers, saam dat hulle nie alleen vir dit wat vanuit die toetsings voortspruit verantwoordelik gehou kan word nie. Hulle erken dat hulle uit hoofde van hul posisies, die hoofverantwoordelikheid vir alles wat by hul skole gebeur moet dra.

As prinsipaal besef ek dat ek alle verantwoordelikheid moet neem vir dinge wat by my skool gebeur. As ek sê my skool dan is dit net om aan te dui dat ek nie my verantwoordelikheid kan afskuif of ontduik nie. Ek word ook deur die departement beskou as hul verteenwoordiger op die skool. **Prinsipaal A.**

Beide **Prinsipaal B** en **Prinsipaal C** het met hierdie sienswyse van hul verantwoordelikheid as prinsipale saamgestem.

## **5.8. Sintese**

In die studie het ek die twee tabelle (Tabelle 5.4. en 5.5) wat verskillende toetsuitslae van dieselfde skole bevat, met mekaar vergelyk. Die inligting wat ek verkry het vanuit die 2 tabelle wat onderskeidelik die sistemiese toetsuitslae en die interne assesseringsuitslae van die deelnemende skole bevat, dui op verskillende resultate. Die sistemiese toets resultate wys dat die deelnemende skole nie die uitkomstes bereik het nie en dat die uitslae swak was. Aan die ander kant wys die interne assesseringsuitslae dat die skole bevredigende resultate lewer. Nou ontstaan die vraag waarom die onderwysdepartement kragtens die assesseringsbeleid die skole toelaat om van verskillende vorme van assessering gebruik te maak, maar dat hulle self net van een assesseringsvorm gebruik maak en die resultate daaruit verkry as maatstaf gebruik om te bepaal of skole presterende skole of as onder-presterende skole geklassifiseer behoort te word. Die gebruik van slegs een vorm van assessering met gepaardgaande klassifisering van skole as presterend of onderpresterend, kan gesien word as strydig met die beginsel van deurlopende assessering. 'n Meer regverdigde maatstaf wat gebruik kan word om te toets of die skole effektief fungeer, sou wees dat die skole deurlopend geassesseer moes word. Dit sou ook 'n meer geheelbeeld van die onderskeie skole na vore bring.

Die onderhoude met die onderwysers en prinsipale van die deelnemende skole het die volgende na vore gebring. Die prinsipale en onderwysers sit met 'n situasie van onderprestering by hul onderskeie skole. Dit verskaf enorme probleme, want die Onderwysdepartement se fokus is nou op hierdie skole ingestel. Die uitslae verkry vanuit die sistemiese evalueringstoetse, het getoon dat daar probleme van werklewering en onbevredigende leerderprestasie by hierdie onderpresterende skole is. Dit het ook veroorsaak dat hierdie skole gedwing was om introspeksie van hul werksaamhede te doen. Met die toepassing van die ondersoeke na die redes vir onderprestering het die volgende aspekte na vore gekom:

### **5.8.1. Skoolkultuur**

Uit die literatuur rakende skoolkultuur beklemtoon Hoy (2008) en Gruenert (2008) die belangrikheid van positiewe skoolkultuur en is hulle van mening dat dit leerderprestasie bevorder. Aan die anderhand meld hulle dat 'n negatiewe skoolkultuur nie bevorderlik vir leerder prestasie is nie. Vir hierdie genoemde navorsers is dit van kardinale belang dat skole moet sorg dat hulle 'n positiewe



skoolkultuur by hul skole kweek en ook vestig sodat dit positief op hul leerders se prestasies kan inwerk.

My studie toon dat daar by die deelnemende skole 'n negatiewe skoolkultuur heers. Dit het aan die lig gekom tydens die onderhoude, toe daar op die skoolkultuur as katalisator vir leerderprestasie gefokus was. Hierdie negatiewe skoolkultuur is om verskeie redes by die skole aanwesig. Vanuit die onderhoude met die respondente het ek agtergekom dat baie van die respondente 'n gebrekkige kennis gehad het van skoolkultuur, asook die impak daarvan op leerderprestasie. Sommige respondente was totaal onkundig rondom die konsep van skoolkultuur en wat dit behels. Hulle het erken dat hul opleiding as onderwysers nog in die era van apartheidsonderwys plaasgevind het en dat daar op die afhandeling van die kurrikulum gefokus was. Ek kan hul gebrekkige kennis rakende skoolkultuur bevestig, want ek was ook onkundig rondom skoolkultuur en het deur die navorsing rakende skoolkultuur van die belangrikheid daarvan op leerderprestasie bewus geword.

Deur die loop van die onderhoude, wat ook gesien kan word as gesprekvoering waar menings en idees uitgeruil was, het die respondente aangetoon dat die negatiewe skoolkultuur moontlik beide 'n rede is vir en 'n uitkoms is van hul onderprestasie. Hulle wil hê dat hulle onkunde rakende skoolkultuur as versagtend beskou moet word as rede hoekom hulle nie klem op die vestiging van 'n gesonde skoolkultuur gelê het nie. Bo en behalwe hul onkunde rakende skoolkultuur, is hulle egter van mening dat hierdie klassifikasie van onderprestasie van hul skole nie in isolasie gesien behoort te word nie, omdat daar aspekte is wat die onderwysdepartement heeltemal uit die oog verloor het of dat daar faktore was wat glad nie in berekening gebring was nie. Hulle noem dat die sosio-ekonomiese status (SES) van die gemeenskap die grootste enkele faktor is wat 'n remmende effek op die leerders se prestasies het. Die onderwysers erken dat die onderwysdepartement dit probeer aanspreek deur die norme en standaarde toekennings. Hierdie poging kanselleer egter nog nie die agterstand wat die skole teenoor die voorheen bevoordeelde skole het nie, want die leerders keer smiddae na skool terug na hul omstandighede. Die probleem is nou dat die departement volgens hulle nie die SES in berekening bring met die implementering van die sistemiese toetse nie ook nie met die gevolglike klassifisering van die skole wanneer na die uitslae gekyk word nie. Die agterstande wat hulle ondervind wat nog teenwoordig by hul leerders is, veroorsaak dat hul leerders nie opgewasse vir die suksesvolle aflegging van die sistemiese evalueringstoetse is nie.

Dit is 'n eerste wêreldse toets wat hulle op 'n derde wêreldland se leerders toepas.

## **Respondent 2**

Ook hulle beskou die eensydige implementering van hierdie sistemiese toetse as 'n wanbalans in die magsverhouding wat daar tussen werkgever en werknemer bestaan.

### **5.8.2. Magsverhoudings**

Alhoewel die onderwysdepartement deur die skepping van strukture soos skoolbeheerliggame 'n voorspraak vir die desentralisering van mag maak, (Berkhout, 2005) het die studie rakende die klassifikasie van skole 'n ander prent geskets. In die skepping van skoolbeheerliggame is die mag van besluitneming afwaarts tot op die vlak van die beheerliggaam gewentel. Hierdie afwaartse wenteling van mag kan egter as onbeduidend gesien word, want skole en beheerliggame kan nie onafhanklik fungeer nie. Wanneer dit egter by die implementering van die sistemiese evalueringsstoetse kom en waarvoor dit aangewend moet word, neem ek 'n sentralisering van mag waar.

In hoofstuk 3 het ek 'n konseptualisering van mag gedoen. Net soos Mills (1977), Foucault (1990), Gibson, et. al. (1985) en Giddens (1997) aangetoon het dat hulle elkeen 'n verskillende vertolking aan die konsep van mag gee, en dat dit so gelees behoort te word, het ek het in my studie gevind dat daar binne die onderwyserkorps van die deelnemende skole 'n gedeelde idee van mag en magsverhoudinge tussen die WKOD en die onderwyserkorps bestaan. In die gesprekke met die opvoeders van die deelnemende skole oor die uitleef van hul skoolkultuur, het ek besef dat die opvoeders van die deelnemende skole hulle visualiseer in Mills en Gibson se teorieë van mag en magsverhoudinge. Hulle sien die onderwysdepartement as die wenner, omdat die sistemiese evalueringsbeleid (waarvan die sistemiese evalueringsstoetse deel is) volgens hulle eensydig toegepas is. Die idee van wenners is hier dat mag aan een groep gegee is in die vorm van wetgewing en toegepas is oor 'n groep wie geen mag het nie. Toe die uitroep van die onderwysers kom dat hulle nie gereed is om die nuwe stelsel toe te pas nie en dat hulle onvoldoende opgelei was om die nuwe assesseringstelsel toe te pas, is die uitroep geïgnoreer. Die onderwysdepartement het voort gegaan om die mandaat wat die assesseringsbeleid aan die minister van onderwys verskaf het, uit te voer. Die diskoers in die vorm van omsendskrywes wat hulle inlig wanneer die toetse aan die skole bestel sou word, was nie onderhandelbaar nie. Dit het voorafgesette datums en vorm van assessering bevat. In die bediening en toepassing daarvan, voel die onderwysers

soos verloorders, omdat hulle nie insette daarin kon lewer nie. Hulle noem dat die skool se rooster en ander aktiwiteite aangepas moet word tydens die aflegging van die toetse om by die voorskrifte soos uiteengesit in die omsendskrywes aan te pas. Die onderwysers ervaar 'n gevoel van magteloosheid met die manier waarop die inwerkingstelling van die sistemiese toetse op hulle afgedwing word.

### 5.8.3. Identiteitsvorming

Ek vergelyk die onderwysers se konseptualisering van hul identiteit met dit wat uit die klassifikasie van hul skole voortgespruit het. Die klassifisering van skole het onwillekeurig tot etikettering van die onderwysers gelei. Hierdie identifisering van die onderwysers is 'n kontensieuse aspek wat ek hieronder bespreek.

Om die vraag 'wie is ek?' te beantwoord, is nie eenvoudig nie. Die mens het nog altyd 'n *sense of belonging* geopenbaar. Hy wil hom assosieer met andere wat hy/sy dink dieselfde soos hy is. Mense groepeer met enersdenkendes en in die professionele wêreld groepeer mense met andere wat in dieselfde beroep is. Hulle wil hulself dan identifiseer. In die onderwys as professie, word dit onderwyser - professionele identiteit genoem. Die professionele identiteit van onderwysers soos deur hulle ervaar deur hul stories in die semi gestruktureerde onderhoude wat ek met hulle gevoer het, blyk 'n terugslag te gekry het as gevolg van die klassifisering as onderpresterend.

Maar eers gee ek 'n teoretiese oorsig deur na navorsers se konseptualisering van identiteit te kyk. Volgens (Hall, 1996 en Kroskrity, 2000) is daar 'n algemene siening van identiteit in die *sosiale konstruksionisme* vervat. Volgens hierdie teorie is die veronderstelling dat identiteit nie 'n gegewe is nie en dat dit ook nie 'n produk is nie. Navorsers wat hierdie teorie aanhang, sê dat identiteit eerder 'n proses is wat plaasvind binne konkrete en spesifieke gebeurtenisse waar interaksie plaasvind. Volgens Foucault (1984) is identiteit 'n proses wat ingebou is in sosiale praktyke waarbinne praktyke van diskoerse 'n sentrale rol speel (Fairclough, 1989).

Beide sosiale- en diskoerspraktyke vorm en omskryf die wyses waarop individue en groepe hulself aan andere wil voorstel, hul verskeie rolle wat hulle speel onderhandel en wie hulle is,

konseptualiseer. Die literatuur dui op die feit dat onderwysers graag in 'n positiewe lig gesien wil word deur die gemeenskap vir wie hulle bedien. Onderwyser identiteit is 'n vloeibare entiteit wat deur faktore soos die geskiedenis, ekonomie, politiek en soos in hierdie studie deur leerder prestasie gevorm word (Goodwin, 1999). Dit is ook baie duidelik dat die dominante diskoers die identiteit van die onderwysers in 'n gegewe tydstop bepaal. Gekoppel aan die leerderprestasie en die dominante diskoers, is die identiteit wat aan die onderwysers gekoppel word een waarmee hul self nie kan identifiseer nie. Dit lei tot spanning wat 'n invloed op hul werkslewing het.

Met die verwysing na die etikettering van die skool as onderpresterend en die feit dat dit ook 'n refleksie na die onderwysers as onderpresterende onderwysers is, het heftige reaksie van die respondente ontlok.

Meneer as ek nou vir jou moet sê dat ek niks voel oor die feit dat ons skool as 'n onderpresterende skool geklassifiseer is nie, praat ek nie die waarheid nie. By implikasie is ek mos dan 'n onderpresterende onderwyser. **Respondent 1.**

Dit is glad nie 'n goeie gevoel wat jy ervaar as jy weet dat jou werkgewer dink dat jy nie aan hul verwagtinge voldoen nie. **Respondent 2.**

Die gedagte dat ek geëtiketteer word op grond van iemand anders se optrede, is daarom maar nie reg nie. Ek weet nie wat die departement hieromtrent gaan doen nie. So kan dit ook nie aangaan nie. **Respondent 3.**

Elke keer as die sistemiese toetse afgeneem word, voel dit asof ek die skool faal.  
**Respondent 5.**

Ek het soos 'n mislukking gevoel. **Respondent 6.**

Al die respondente het op byna dieselfde manier gereageer. Hulle meld dat die onderwysdepartement nêrens meld dat hulle onderpresterende onderwysers is nie, maar omdat die skool as onderpresterend geklassifiseer is, is hulle uit die aard van die saak dan ook onderpresterende onderwysers. Hulle is verder van mening dat die leerders, ongeag die feit dat hulle minderjarig is, ook tot verantwoording geroep behoort te word vir hul aandeel aan die uiteindelijke situasie waarin die skool haar bevind.

Ook die prinsipale het tydens die onderhoude dit duidelik gemaak dat hulle glad nie met my vraag saamstem oor die feit dat hulle as onderpresterende prinsipale gesien behoort te word nie.

## **5.9. Opsomming**

In hierdie hoofstuk het ek die onderwysers se stemme laat hoor in 'n poging om gestalte te gee aan die konsep van hoe hulle hul skoolkultuur beleef, nadat hul skole as onderpresterende skole deur die WKOD geklassifiseer is.

Soos reeds genoem, was die bedoeling met die implementering van die sistemiese evalueringstoetse 'n opgawe om te kyk of die nuwe kurrikulum in die skole gewerk het (RSA, 2006). Die uitslae van die toetse verkry, het iets anders getoon. Die identifisering van die onderpresterende skole en gevolglike klassifikasie van skole volgens Gunther (2004) het 'n verdere bydrae gelewer tot die toestand waarin die skole hulle tans bevind. Uit die inligting wat ek verkry het deur die onderhoude met die onderwysers en prinsipale van die deelnemende skole, het die volgende aan die lig gekom. By die deelnemende skole heers daar 'n negatiewe skoolkultuur. Daar was miskien nie 'n voorafbestaande sterk positiewe skoolkultuur nie, maar hierdie negatiewe skoolkultuur is verdiep toe hul onderskeie skole as onderpresterende skole geïdentifiseer is. In my studie het ek tot die volgende bevindings gekom.

## **5.10. Die verhoudings tussen die onderwysers en die ouers**

Die verhoudings tussen die onderwysers en die ouers was op 'n algehele laagtepunt. Die ouers was agterdogtig teenoor die onderwysers se toegewydheid ten opsigte van die onderrig van hul kinders en het hulle beskuldig dat hulle nie die belange van hul leerders op die hart dra nie. Die onderwysers aan die ander kant beskuldig die ouers dat hulle los staan en onbetrokke by die opvoeding van hul kinders is. Die onderwysers kan nie op die ondersteuning en monitoring deur die ouers staatmaak nie. Die twee komponente blameer mekaar vir die toestand waarin die skole hulle tans bevind.

### 5.11. Die verhouding tussen die onderwysers

Die klassifikasie van die skole het veroorsaak dat daar 'n gespanne verhouding tussen die onderwysers is. Die Afrikaans en Wiskunde-onderwysers voel hulle dra die blaam vir iets waarvoor hulle nie direk verantwoordelik gehou kan word nie.

### 5.12. Die verhouding tussen die onderwysers en die departement

Die verhouding tussen die onderwysers en die departement is een van agterdog en wantroue. Die onderwysers voel dat die departement hulle 'n onreg aandoen deur die sistemiese evalueringstoetse te implementeer, sonder dat hulle 'n geleentheid gegun was om insette te lewer, alhoewel die voorwoord van die Minister van Onderwys uitspel wie die deelnemers was wat insette in hierdie verband gelewer het. Hulle voel asof hulle deur 'n vyand bekruipt was en onkant betrap is. Die eensydige implementering van die toetse kon die departement regkry deur magsmisbruik en die eensydige klassifikasie van hul skole is 'n bewys daarvan. Hulle voel ook dat as gevolg van die departement se werkswyse rakende die klassifisering van die skole, daar 'n wig tussen die ouers en die onderwysers gedryf is. Die ouers kry 'n skewe beeld van die onderwysers en dit is 'n afbrekende faktor wat hom in die klasse uitspeel as die onderwysers met leerderdisipline sukkel.

### 5.13. Die houding van die onderwysers teenoor hul leerpraktyke

Die respondente is dit eens dat die klassifikasie van hul skole die spil is waarom alles draai. Die feit dat die Afrikaans en Wiskunde opvoeders voel dat hulle die blaam kry vir iets waarvoor hulle nie direk verantwoordelik gehou kan word nie, veroorsaak dat hulle introspeksie gaan doen het en dat hulle beseft het dat hulle hul onderrigpraktyke moes aanpas. Alle besprekings en werkwinkels wat hulle bygewoon het, het gehandel oor moontlike oplossings vir hul probleem. Die gewigtigheid van die situasie het hulle genoop om hul onderrig en leerpraktyke by hul skole aan te pas. Hulle pas nou die verengde *chalk and talk* asook "*teaching for the test*" metode toe.

Meneer, ons kan nie anders nie. Dit baat nie jy doen al die wonderlike dinge (verwysend na die verskillende onderrigpraktyke) en jou leerders slaag nie die toetse nie.  
**Respondent 6.**

Ons stel 'n klomp toetse op wat gebaseer is op die formaat van die Jaarlikse Nasionale Assesserings toetse in die hoop dat ons leerders die toetse kan slaag.  
**Respondent 2.**

Hierdie response van die respondente toon dat die onderrig nou 'n kliniese formaat aangeneem het wat op die verkryging van positiewe resultate gebaseer is.

Sodat ons skool ook as 'n presterende skool klassifiseer kan word. **Respondent 5.**

#### **5.14. Die houding van die onderwysers teenoor die sistemiese toetse**

Die swak prestasie van hul skole in die sistemiese evalueringstoetse het veroorsaak dat die respondente 'n negatiewe houding teenoor die toetse openbaar. Hulle beskou die implementering van die toetse as 'n wapen waarmee hulle gyselaar gehou word deur die departement.

Hierdie sistemiese evaluering raak vir my 'n nagmerrie. Elke jaar hierdie tyd, dan ontwikkel ek vreeslik stres. Hulle wil ons uitvang en hulle kry dit reg. **Respondent 5.**

Die bedoeling van die departement met die instelling van die sistemiese toetse het die teenoorgestelde reaksie ontlok van die onderwysers as waarvoor die departement gehoop het.

In plaas daarvan dat die onderwysers dit sou sien as 'n poging van die departement om die kwaliteit van onderrig te verbeter, sien hulle dit as 'n instrument wat hulle afbreek en dit lei tot verdere negatiwiteit by die onderwysers. Die respondente voel egter dat hierdie klassifikasie van onderprestasie, volgens hulle nie in isolasie gesien behoort te word nie, omdat daar aspekte is wat heeltemal uit die oog verloor was of faktore wat glad nie in berekening gebring was nie. Hulle noem dat die Sosio-Ekonomiese Status (SES) van die gemeenskap die grootste enkele faktor is wat 'n remmende effek op die leerders se prestasies het. Die onderwysers erken dat die onderwysdepartement dit probeer aanspreek deur die norme en standaarde toekennings. Hierdie poging kanselleer egter nog nie die agterstand uit wat die skole teenoor die voorheen bevoordeelde skole het nie. Die probleem is nou dat die departement volgens hulle nie die SES in berekening bring met die implementering van die sistemiese toetse en gevolglike klassifisering van die skole, wanneer na die uitslae gekyk word nie.

Die onderwysers erken dat die klassifikasie van hul skole hulle noop om met 'n noodplan vorendag te kom. Daar is met die gevestigde manier van onderrig weggedoen. Alle onderwysers word nou ingespan om te help dat die skool vanuit die konstruksie van onderprestering moet kom. Alhoewel

die onderwysers saamstem dat dit nie hul Afrikaans en Wiskunde kollegas se skuld is dat die skool onderpresteer nie, voel hulle dat daar blaam geplaas moet word op iemand of 'n groep wie hul werk nie reg gedoen het nie. Uit die ondersoek het ek agtergekom dat die klassifikasie van skole as onderpresterende skole 'n verdelende effek in die personele van die skole meebring eerder, as 'n verenigde front wat hierdie probleem moet aanspreek. In die volgende hoofstuk gaan ek punte vir literatuur vervat wat oor die herstel van skoolkultuur handel, wat skole kan oorweeg om hul skoolkultuur te herstel ten einde 'n positiewe skoolkultuur te ontwikkel wat op sy beurt weer tot positiewe werksprestasies kan lei.

---



## HOOFSTUK 6

### WAT KAN ONDERPRESTERENDE SKOLE DOEN OM HUL BEELD VAN ONDERPRESTERING AF TE SKUD?

---

In hierdie studie gebruik ek die woorde presterende skole en effektiewe skole asook onderpresterende skole en oneffektiewe skole om die beurt, maar dit dra dieselfde idee oor. Hierdie vraag spreek die brandende kwessie aan van wat onderpresterende skole kan doen om uit die konstruksie van onderprestering te kom. Om dit egter te beantwoord, is nie so eenvoudig nie. Dit is ook nie 'n eenvoudige oplossing soos om 'n paar strategieë op die tafel te plaas en in werking te stel nie. Dit verg deeglike ondersoeke na die redes vir die swak prestering en wanneer dit gevind is, moet daar 'n sorgvuldige en deurdagte plan van aksie in werking gestel word om die probleem aan te spreek.

Vanuit die onderhoude met die respondente het ek agtergekom dat die onderpresterende skole 'n paar gemeenskaplike tekortkominge het, waaraan gewerk behoort te word ten einde 'n verbetering in die prestasies van die skole teweeg te kan bring. Vanuit die literatuur rakende presterende en onderpresterende skole het navorsers gevind dat skoolkultuur die een deurslaggewende faktor is wat telkemale in die navorsing na vore kom as dié aspek wat bepalend is in die skool se prestasie. In gesprekke met die respondente in die onderhoude het ek waargeneem dat die deelnemende skole 'n negatiewe skoolkultuur ervaar. Hierdie negatiewe skoolkultuur wat in die skole heers is teweeggebring deur die afwesigheid van of die wan-funksionering van die elemente wat 'n skoolkultuur konstitueer. Hierdie situasie is negatief meegehelp deur die feit dat die skole slegs aan die hand van die sistemiese evalueringssuitslae gemeet word om te bepaal of hulle presterende skole of onderpresterende skole is. Omdat die onderwysdepartement slegs hierdie een meganisme as maatstaf vir prestasiemeting gebruik, het ek vanuit die literatuur agtergekom dat navorsers wat intensiewe studies gedoen het rakende onderpresterende skole die volgende bevind het. Hoy (2008) tref 'n onderskeid tussen 'n positiewe skoolkultuur en negatiewe skoolkultuur en is van mening dat 'n positiewe skoolkultuur tot die positiewe prestering van 'n skool kan lei. 'n Negatiewe skoolkultuur aan die anderkant, weer negatief op die prestering van die skool inwerk. Hy beveel dus aan dat die skeppers van die skoolkultuur, in hierdie geval die prinsipaal en die opvoeders, eers moet poog om die skoolkultuur te omskep in 'n positiewe skoolkultuur wat tot positiewe prestering

kan lei. Uit die studieprofile van die deelnemende skole, het die volgende aspekte rakende die skoolkultuur na vore gekom:

Eerstens is daar by die hierdie skole 'n algemene negatiewe siening van die opvoeders oor hulself en ook van hul kollegas. Hierdie negatiewe siening is teweeg gebring deur die werking van die onderwysdepartement met die klassifikasie van die skole as onderpresterende skole. In die siening van kollegas van ander skole in die kring, is hierdie skole die sogenaamde "swak skole". Tydens die assesserings koördineringsvergadering, waarvan ek as 'n afgevaardigde van my skool teenwoordig was, met die bestuurders van kring 3 is die statistieke van die sistemiese uitslae van die skole op 'n skerm vertoon. Hierdie inligting was vir almal beskikbaar en 'n mens kon onmiddellik waarneem dat die onderwysers wie se skole "gepresteer" het, van selfvertroue en trots oorgeloop het. Hierteenoor was 'n houding van negatiewe en afkeuring te bespeur by onderwysers wie se skole as onderpresterende skole ge-etiketeer was. Hier was die vraag aan onderpresterende skole gevra wat hulle aan hul huidige situasie gaan doen. Die feit dat die vraag aan die skole gestel was waar ander skole teenwoordig was, het vir my as 'n afspeling van presterende - teenoor onderpresterende skole voorgekom. Vir my is dit 'n vraag wat die onderpresterende skole nie na behore kan beantwoord nie. Sou hulle die antwoord op daardie probleem hê, sou hulle hul hulself nie in daardie benarde posisie bevind nie.

In 'n studie wat deur Mees in 2008 by soortgelyke onderpresterende skole in Missouri in die Verenigde State van Amerika (VSA) gedoen is, het hy bevind dat skoolleiers die fokus geraak het van beleidmakers met verwagtinge dat kwaliteitsleierskap verbeterde prestasies van leerders tot gevolg sal hê. Navorsing impliseer hierdeur dat leierskap leerdersukses positief beïnvloed (Hallinger, 1992; Leithwood et. al., 2006). Die probleem is egter nou hoe om te werke te gaan om die negatiewe skoolkultuur wat onderprestasie tot gevolg het, na positiewe skoolkultuur om te skakel. Gruenert (2008) en Hoy (2008) is albei van mening dat alhoewel die individuele werkers (die onderwysers) hul deel doen, maar daar nie 'n kohesiewe poging deur alle rolspelers aangewend word nie, sal hierdie negatiewe atmosfeer na die leerders deursypel. Stolp & Smith (1995) argumenteer dat ofskoon daar 'n magdom van strategieë bestaan wat geïmplementeer kan word om leerderprestasies te bevorder, skoolkultuur as die uitstaande aspek gesien word wat kan help om presterende skole te kan skep. Hulle gaan verder deur te wys op die feit dat die uitbou van skoolkultuur die administrateurs van die skool se aandag kan laat fokus op die mees waardevolle aspekte naamlik waardes, oortuigings en veronderstellings ten einde 'n skool van uitnemendheid te ontwikkel. Beide Malloy (2005) en Stolp & Smith (1995) is dit eens dat 'n positiewe skoolkultuur

positief verbind kan word met leerder betrokkenheid, akademiese prestasies en ook werkstevredenheid van onderwysers. Stolp & Smith (1995) gaan so ver om selfs te sê dat 'n positiewe skoolkultuur ouer en familie uitdagings soos enkel ouer gevalle en selfs ekonomies hoë risiko gevalle kan oorkom. Ek wil hier meld dat skole moet besef dat hulle die leidende rol behoort te speel om die verhouding tussen ouers en onderwysers te herstel. Om dit te doen, is dit eerstens belangrik dat hulle onder mekaar eers hulself moet vind en negatiewe aspekte aanspreek.

Die deelnemende skole behoort tot die besef te kom dat hulle alleenlik verantwoordelik is vir die skep van 'n positiewe skoolkultuur wat op sy beurt weer tot positiewe leerderprestasie sal lei. Die sukses van dit wat die implementering van 'n positiewe skoolkultuur daar kan stel, hang egter af van die kreatiwiteit en gedetermineerdheid van die implementeerders daarvan.

Hoy et.al., (2006), brei op die idee van die implementering van 'n suksesvolle skoolkultuur uit en identifiseer drie afsonderlike aspekte van positiewe skoolkultuur. Eerstens is daar kollektiewe werksaamheid wat die onderwysers bemagtig om hulle te laat glo dat hulle leerderprestasie kan beïnvloed. Hieroor sê Barnett & McCormick (2004) en Leithwood et. al., (2006) dat sulke skole transformasionele leierskap nodig het om dit te vermag. Die tweede aspek volgens Hoy wat 'n positiewe skoolkultuur konstitueer, is die skool se vertroue in die ouers en die onderwysers om 'n wederkerige verhouding tussen hulle te ontwikkel wat tot voordeel van die leerders sal strek.

Die derde aspek fokus op die implementering van en fokus op hoë akademiese standaarde en doelwitte vir leerders binne 'n ordelike leeromgewing, wat deur beide onderwyser en leerder gerespekteer sal word (Hoy et al., 2006). Vir hierdie drie aspekte om maksimaal te fungeer, wil ek vier kernaspekte aanspreek nl: Leierskap, norme en waardes, die sosio-ekonomiese konteks van die skool en identiteit. Eers wil ek 'n kort verduideliking doen van transformasionele leierskap as die aangewese instrument, volgens Barnett & McCormick (2004) en Leithwood et al., (2006), wat gebruik kan word om dit suksesvol tot uitvoering te bring.

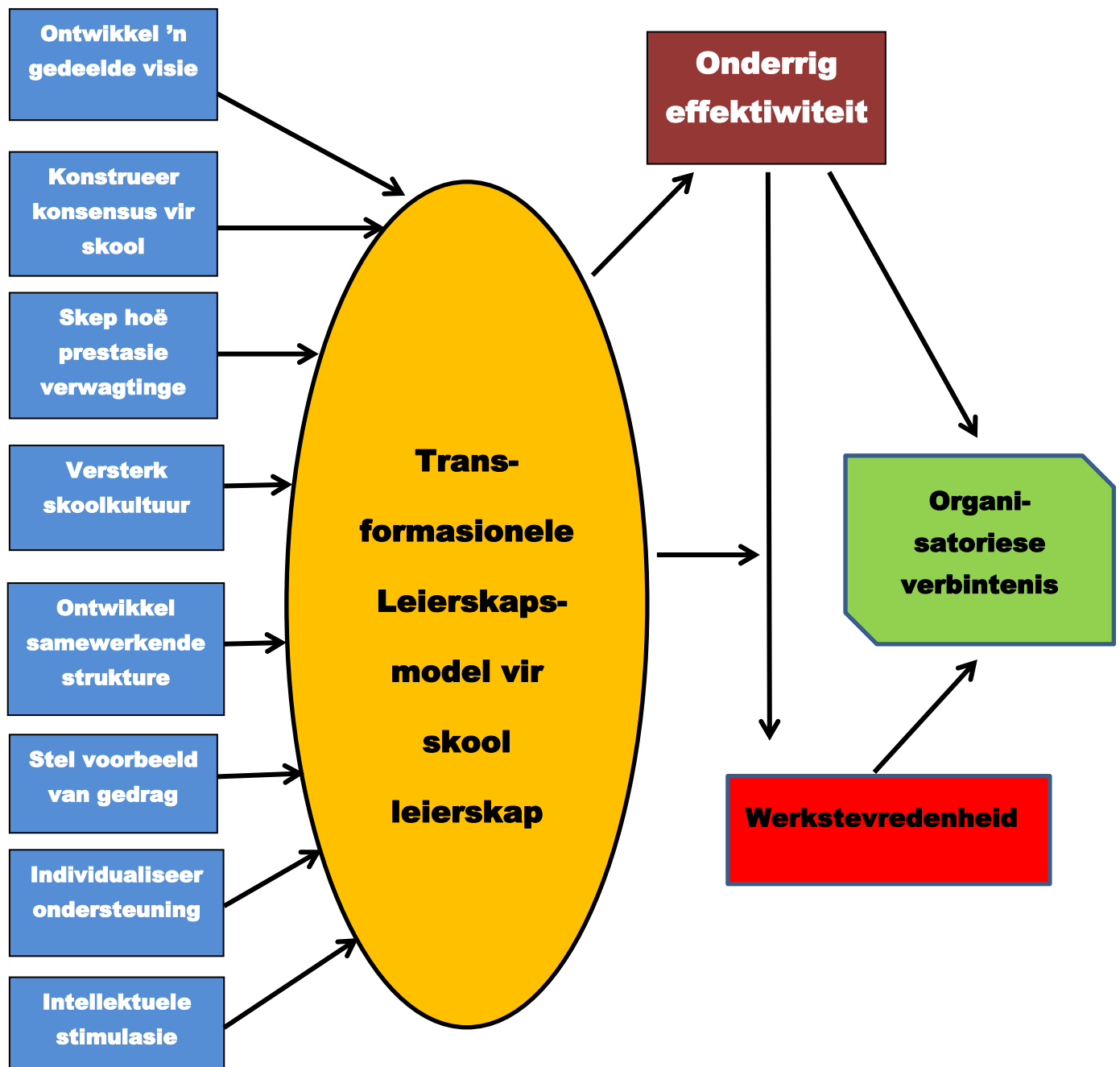
## **6.1. Transformasionele leierskap**

Transformasionele leierskap word gedefinieer as 'n leierskap wat geïnspireerde volgelinge kan oorreed om in te koop in 'n gedeelde visie en doelwitte vir 'n organisasie wat hulle uitdaag om

inoverende probleemoplossers en ontwikkelende volgelinge te word. Hierdie leierskapaspekte kan net bereik word deur afrigting, mentorskap en die voorsiening van beide uitdagings en ondersteunings (Bass & Riggio, 2006: 4). In haar studie rakende die herstel van skole, sê Horn-Turpin (2009: 3) dat prinsipale as die mees belangrike en invloedrykste persone in die skool opset beskou word. Volgens Horn-Turpin (2009) is dit die prinsipaal se leiereienskappe wat die volgende aspekte van die skool daarstel: Leierskap gee die pas van die skool aan, dit skep die klimaat vir onderrig, bepaal die vlak van professionalism en die moraal van die onderwysers en leerders. Die prinsipaal word ook as die belangrikste skakel tussen die gemeenskap en die skool gesien. Die manier hoe die prinsipaal haar-/ homself handhaaf, bepaal in 'n groot mate die houdings wat die ouers en leerders omtrent die skool openbaar (Horn - Turpin, 2009: 3).

Na aanleiding van my studie en die herstel van onderpresterende skole wil ek aanbeveel dat daar dringende navorsing gedoen moet word oor die aanwending van Transformasionele Leierskap in onderpresterende skole, om sodoende 'n positiewe skoolkultuur te bewerkstellig. Volgens die literatuur kan die toepassing van Transformasionele Leierskap die volgende positiewe aspekte vir skole tot gevolg hê:

- Werkstevredenheid: Dit kan gesien word as 'n effektiewe response oor hoe mense oor hul werk en die verskillende aspekte van hul werk voel (Spector, 1997: 2).
- Organisatoriese verbintenis: 'n Sterk oortuiging en aanvaarding van die onderwysprofessie se doelwitte en waardes, asook 'n gewilligheid om 'n beduidende poging ten opsigte van die professie en om 'n groot begeerte om lidmaatskap van die professie te behou (Mowday, Porter & Steers, 1982).
- Self-effektiwiteit: Dit word gedefinieer as die oordeel van die mense rakende hul vaardighede om planne van aksie te organiseer en uit te voer ten einde die gewenste eindresultate te bekom (Bandura, 1986: 391).
- Onderrig effektiwiteit: Dit word gedefinieer as 'n onderwyser se oortuiging in sy/haar vermoë om planne van aksie te organiseer en uit te voer om 'n spesifieke onderrigtaak in spesifieke konteks te behaal (Tschannen- Moran, Hoy & Hoy, 1998: 232).



*Figuur 6.1. Konseptuele voorstelling van teoretiese raamwerk van transformasionele leierskap (Aangepas uit Horn-Turpin, 2008).*

## **6.2. Die norme en waardes van die skool**

Uit die ondersoeke by die deelnemende skole, het dit geblyk dat daar nie baie op die norme en houdings van die skole klem gelê word nie. Die skepping en instandhouding van die skool se kultuur soos die geskiedenis, die sing van die skoollied tydens byeenkomste, die erkenning van sport- en kulturele prestasies, wat deur Blumsack (1999), Roy (1999) in Richardson (1999) as belangrike boustene van skoolkultuur beskou word, was afwesig by die deelnemende skole. Die presterende skole, daarteenoor, is juis daardie skole wat tyd spandeer en moeite doen om hul skole se skoolkultuur die regmatige plek in hul skooldagindeling te laat kry. Die leerders word gereeld, deur daaglik daaraan blootgestel te word, herinner aan die belangrikheid van hoe dinge by hul spesifieke skool gedoen word. Ek het tot die besef gekom dat die onderpresterende skole hierdie norme en waardes op 'n meer gereelde grondslag behoort te beoefen, sodat hul leerders 'n skooltrots kan ontwikkel. Die prinsipaal is uit die aard van sy/haar posisie die leierfiguur in hierdie verband en moet die voortou neem om die skoolkultuur by hul onderskeie skole lewendig te hou. Ten einde dit te kan vermag en om 'n positiewe skoolkultuur te skep, sê Levine & Lezotte (1990: 9) dat 'n positiewe skoolkultuur word deur 'n geordende skoolomgewing gekenmerk. Hierdie geordende skoolomgewing moet eerder geassosieer en in werking gestel word deur interpersoonlike verhoudings as deur regulasies. Hulle is dit eens dat dissipline geskep word uit 'n verhouding van verwantskappe en deelname, eerder as wat dit deur reëls en eksterne beheer geskep word. In hul opsomming van die aspekte wat 'n positiewe skoolkultuur konstitueer, is Levine & Lezotte (1990) en Sammons et. al., (1995) dit eens dat medewerking, konsensus, kommunikasie, groepwerk, betroubaarheid en kollegialiteit faktore is wat, wanneer dit positief inwerking gestel kan word deur die opvoeders, positief op die leerders se prestasies kan inwerk. Dit is juis faktore wat nie by die onderpresterende skole waarneembaar is nie. Rutter et al., (1979) se studie oor effektiewe skole noem dat skoolkultuur die kernaspek van effektiewe skole is en sien skole as sosiale organisasies waarbinne onderwysers sosiale groepe vorm met hul eie reëls, waardes en houdings wat die etos (kulturele karakter) van die skool uitbeeld.

## **6.3. Die impak van Sosiale en Ekonomiese Status (SES)**

In hierdie studie is bevind dat die omgewing 'n groot rol in die prestasie van leerders speel. In 'n studie wat deur Lareau (2002) gedoen is om die rol van die sosio- ekonomiese status (SES) en die impak daarvan op leerderprestasie te bepaal, het sy die volgende bevindinge gemaak: Eerstens het sy gevind dat sosiale klas wel leerderprestasies beïnvloed. Haar tweede bevinding was dat die taal gebruik van ouers teenoor hul kinders in die werkersklas verskil van die ouers in die middelklas

wanneer hulle met mekaar kommunikeer. Sy het bevind dat middelklas ouers se gesprekvoering met hul kinders is op redevoering en onderhandelinge gebasseer. Daarteenoor was die werkersklas ouers se vorm van gesprekvoering meer opdraggewend as weetgierig wanneer hulle met hul kinders gepraat het. Verder is daar ook 'n verskil in die manier waarop die middelklas hul kinders se daaglikse roetines en aktiwiteite georganiseer het en dat dit 'n hoogs gestruktureerde vrye tydsbestedingsplan van aksie bevat. Die groot gaping van die sosio-ekonomiese verskille dra by dat middelklas ouers meer van geleenthede gebruik sal maak om by skole betrokke te raak in die vorm van skoolbeheerliggame, sodat hulle ook 'n invloed op hul kinders se onderrig kan hê. By die werkersklas was daar 'n gebrek daaraan en die sosiale netwerk van familielewe was afwesig. Daar is ook 'n gebrek aan ouerbetrokkenheid by strukture, omdat hulle die skool nie as hul plek of eiendom sien nie. Hul kinders se vryetydsbesteding was ook dan ongestruktureerd. As gevolg van dié bevindinge beskryf Lareau (2002) middelklas ouers as betrokke in 'n samewerkende kultivering waarby hulle doelgerig hul kinders se lewe organiseer om ontwikkeling en verfyning van vaardighede, wat noodsaaklik is vir skoolverwante en ook professionele sukses, voor te berei. Sy het dan ook bevind dat die meeste werkersklas ouers nie so betrokke is nie en 'n soort van vrye ontwikkeling van hul kinders toelaat. Beide Caines (2006) en Gonzalez et. al., (2005) stem saam met Lareau (2002), en neem die punt verder en maak van Bourdieu (1977) se verduideliking gebruik. Hierdie verduideliking van Bourdieu handel oor die habitus van die werkersklas-ouers wat nie altyd gemaklik versoen kan word met die optredes en praktyke van skole nie, aangesien skole middelklas instellings is. Hulle is verder ook van mening dat sou daar formele geleenthede vir werkersklas ouers se deelname in die skoolstrukture geskep word, dit 'n onbeduidende effek op die verdieping van die ouers se betrokkenheid by skole sou hê.

Aan die hand van die bevindinge in die literatuur is dit duidelik dat SES 'n bepaler van leerderprestasie is. Daarom behoort die onderpresterende skole in my studie hul verhouding met die gemeenskap in ag te neem en te waak dat die skool en gemeenskap nie van mekaar vervreem moet raak nie. Die gemeenskap behoort eienaarskap van die skool te neem as iets waarop hulle trots kan wees. Gesien in die lig van Bourdieu (1977) se verduideliking en die versoening van ouer en skool, behoort die skool uit te reik na die ouers om daardie grens af te breek. Elke skool moet haar unieke plan van aksie uitwerk om die ouergemeenskap nader aan die skool te kry. In die geval van al drie skole waar ouers in baie gevalle lang ure werk of hulself in 'n onderdanige rol teenoor die skool sien, sal dit egter 'n komplekse en moeilike taak wees.

## 6.4. Identiteit

Die vraag oor wie ek is, is 'n aanvegbare aspek om te beantwoord. Binne die raamwerk van die onderwys sien die onderwysers hulself as professionele beroepsmense. Hulle wil dan ook hê dat die gemeenskap hulle in daardie lig sal sien. Met die gedurige veranderinge in die onderwys en die revolusionêre veranderinge wat die invoering van Kurrikuklum 2005 teweeg gebring het, het die identiteit van die onderwysers ook verander. Dewey (1916) in Beijaard et. al., (2004), verklaar dat die onderwysers die voorbeeld word van die gebruike en praktyke van dít wat demokrasie uitbeeld. Met ander woorde, sê Dewey, dat die mense die verandering word wat in demokrasie verlang word. Met hierdie stelling stem ek saam want, in die toepassing van die sistemiese evaluering en die gevolglike klassifikasie van skole, het die onderwyser identiteit die verandering binne die onderwysraamwerk geword. By die onderpresterende skole kry die onderwysers se identiteit betekenis deur die faktore en omstandighede binne en buite die skool en klaskamer. Omdat daar so vele rolle is wat aan die onderwyser toegeken word, sê Coldron & Smith (1999) is daar gedurige spanning tussen agentskap (die persoonlike dimensie van die onderwys) en die struktuur (die gemeenskap) binne die onderwys. Die onderwyser sien homself as 'n onderwyser en wil ook graag so deur die gemeenskap gesien word. Wanneer dit so gebeur dan word die identiteit sosiaal gewettig (Beijaard et. al., 2004: 7).

Met die klassifikasie van die onderpresterende skole is dit egter nie die geval nie. Soos ek in hoofstuk 5 bespreek het, ervaar onderwysers van die onderpresterende skole nou hierdie spanning, want hulle sien hulself as presterende en gekwalifiseerde onderwysers terwyl die klassifikasie van hul skole die teendeel na vore bring. Ek beveel aan dat die prinsipale van onderpresterende skole die volgende werkswyses kan aanwend om die professionele identiteit van die onderwysers te versterk:

- Onderwyser professionalism en doelwitstelling. Onderwysers ontwikkel 'n duidelike, kolletiewe siening wat hulle vir hul leerders wil hê en probeer om hul onderrig strategieë te verbeter ten einde 'n optimale leeromgewing daar te stel.
- Professionele erkenning deur die skool. Die bestuur van die skool moet die professionele oordeel van onderwysers vertrou. Die onderwysers moet ook toegelaat word om uiting te gee aan hul selfvertroue om hul eie onderwysstrategieë te ontwikkel en te implementeer.
- Onderwyser medewerking. Daar moet 'n atmosfeer geskep word waar onderwysers toegelaat word om mekaar te ondersteun en te mentor.



## 6.5. Slot

Tydens die onderhoude met die onderwysers van die onderpresterendse skole, het dit duidelik na vore gekom dat hierdie klassifikasie van die skole, 'n negatiewe impak op die moraal van die onderwysers het. Hulle stem nie saam met die klassifikasie nie en blameer nou mekaar vir die posisie waarin hulle hulself bevind.

Wanneer daar na die klassifikasie van die skole gekyk word, kan 'n mens begrip toon dat die bedoeling daarvan was dat die skool 'n grootse poging sou aanwend om uit die konstruksie van hierdie klassifikasie te kom. Na agt jaar van die instelling van die sistemiese evaluering, herhaalde swak prestasies en ingryping van die Wes – Kaapse Onderwysdepartement, is die sukseskoers nog steeds nie na wense nie. Ek wil egter saamstem met Waghid (2002: 2) wanneer hy argumenteer dat die implementering van die klassifikasie van die beleid nie net eensydig geïmplementeer behoort te word en as sodanig gelees word nie. Hy verklaar dat voordat enige konsep of gedeelte van 'n beleid of klassifikasie geïmplementeer kan word, die waardes, veronderstellings en implikasies van die toepassing daarvan vir leerders, opvoeders en onderwysbestuurders in berekening gebring moet word.

Dit skyn dat die bedoeling van die departement met die instelling van die klassifikasie van die skole na aanleiding van hul prestasies nie die gewenste uitwerking op die skole gehad het nie. Dit het eerder die teendeel bewys, dat die skole hierdie klassifikasie met verontwaardiging ontvang het. Omdat die departement hierdie klassifikasie aan die skole geheg het, het hulle in plaas daarvan om te help bou aan 'n positiewe skoolkultuur eerder 'n groter bydrae gelewer tot die skepping van 'n negatiewe skoolkultuur. En dit is dan hoogs waarskynlik meerendeels die rede vir die volgehoue swak prestasie van die skole.

In my navorsing oor die aangeleentheid het ek tot die gevolgtrekking gekom dat die Wes – Kaapse Onderwysdepartement die skole op 'n jaarlikse basis aan hierdie vorme van toetsing gaan onderwerp en dit kan dalk tot die toetsing van al die grade in die Algemene Onderwys en Opleidings Band uitgebrei word. En omdat dit die maatstaf is waaraan suksesse van die skole gemeet word, wil ek aanbeveel dat skole nie moet volhou om hierdie manier van assessering teen te staan nie, maar eerder moet besin hoe om produktief met hierdie manier van assessering te werk te gaan. Die groter fokus is op die land se prestasie tydens die deelname aan die Tests in International Mathematics and Science (TIMSS) en Progress in International Reading and Literacy

Study (PIRLS). Die swak uitslae wat die land in hierdie prestasietoetse behaal het, was juis die rede waarom die Wes - Kaapse Onderwysdepartement die sistemiese evalueringstoetse geïmplementeer het in hul poging om hierdie onderprestasië van die land aan te spreek. Die uitslae van die sistemiese evaluering het uitgewys waar en by watter skole die prestasie nie na wense is nie. Om dit reg te kry, het ek in hierdie hoofstuk gaan kyk na wat die literatuur aanbeveel wat onderpresterende skole kan doen om uit hul klassifikasie van onderprestering te kom en hoe hulle hul skoolkultuur in 'n positiewe kultuur kan omskep. Die tweede belangrike aspek wat skole behoort te ondersoek, is die tipe leierskap wat skole moet aanneem om dit reg te kry.

---

## BIBLIOGRAFIE

- Adams, N.D. 2004. A conceptual analysis of teacher education in South Africa to the norms and standards for educators. Unpublished PhD dissertation. Stellenbosch University.
- Akram, S. 2010. Re-conceptualising the concept of agency in the structure/agency dialectic: The importance of habitus and the unconscious. Department of Political Science and International Studies (POLSiS). University of Birmingham.  
[Http://www.psa.ac.uk/journals/pdf/5/2010/1644\\_1503.pdf](http://www.psa.ac.uk/journals/pdf/5/2010/1644_1503.pdf). Toegang op 13 Januarie 2012.
- Armstrong, P. 2008. The impact of teacher characteristics on student performance: An analysis using hierarchical linear modeling. Stellenbosch Economic Working Papers: (07/09). Stellenbosch University. [Http://www.sun.ac.za/economics](http://www.sun.ac.za/economics). Toegang op 28 November, 2008.
- Archer, M. 1996. Culture and agency: the place of culture in social theory. London: Cambridge University Press.
- Association for Supervision and Curriculum Development. 2011. School culture and climate. [Http://www.Ascd.org/research-a-topic/school-culture-and-climate-resources.aspx](http://www.Ascd.org/research-a-topic/school-culture-and-climate-resources.aspx). Toegang op 17 Februarie 2011.
- Aston, B. 2012. What is structure and agency? How does this framework help us in political analysis? Approaches to political analysis. [Http://www.benaston.com](http://www.benaston.com). Toegang op 13 Januarie 2012.
- Ball, S.J. 1990. Politics and policy making in education explorations in policy sociology. London and New York: Routledge Publishers.
- Ball, S.J. 1993. What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes. Discourse, 13(2): 10-17.
- Ball, S.J. 1995. Culture, crisis and morality: the struggle over the National Curriculum. In: P. Atkinson, B. Davies & S. Delamont (eds), pp. 16-25. Discourse and Reproduction. Essays in honour of Basil Bernstein. Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Ball, S.J. 1998. Big politics/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2): 119-130.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barnett, K. & McCormick, J. 2004. Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 49: 406-434.
- Bass, B.M. & Riggio, R.E. 2006. *Transformational leadership* (2<sup>nd</sup> ed). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basson, C.J.J., Van der Westhuizen, P.C. & Niemann, G.S. 1991. Organisational theory. In: P.C. Van der Westhuisen (ed), pp. 648-652. *Effective educational management*. Pretoria: Haum.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20: 107-128.
- Bennet, N., Crawford, M. & Cartwright, M. 2003. *Effective educational leadership*. Great Britain: Paul Chapman Publishing.
- Bennett, A.T. 1991. Discourses of power, the dialectics of understanding, the power of literacy. In: C. Mitchell en K. Weiler (ed.), pp.53-74. *Rewriting literacy: Culture and the discourse of the other*. New York: Bergin en Garvey.
- Berkhout, S.J. 2005. Oor verbeelding en verwerkliking in opvoedingsbeleid. *South African Journal of Education*, 25(2): 127-131.
- Bourdieu, P. 1977. Cultural reproduction and social reproduction. In: J. Karabel and A.H. Halsey (eds), pp. 487-511. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Brien, K. & Stelmach, B. 2009. Legal and cultural contexts of parent-teacher interactions: School councils in Canada. *International Journal About Parents in Education*, 3(1): 1-14.

- Brown, A. & Dowling, P. 1998. Doing research/reading. A mode of interrogation for education. London: Routledge Falmer Press.
- Bunting, I. 2002. The higher education landscape after apartheid. In: N. Cloete, R. Fehnel. P. Maason, T. Moja & H. Gibbon (eds), p.35. Transformation in Higher Education: Global Pressures and Local Realities in South Africa. Cape Town: Juta.
- Burger, S. 2011. The history of education in South Africa (IV). [Http://www.myfundi.co.za](http://www.myfundi.co.za) Toegang op 25 Junie 2012.
- Caines, P.V. 2006. Quality matters: Rethinking parental participation in educational governance. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, AB.
- Caldwell, B. J. & Spinks, J. M. 1992. Leading the self-managing school. London: Falmer Press.
- Carl, A. 2005. The “voice of the teacher” in curriculum development: A voice crying in the wilderness? South African Journal of Education, 25 (4): 223-228.
- Center for Social and Emotional Education. 2007. The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice, guidelines and teacher education policy. A White Paper.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. 1999. Discourse in late modernity rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Christie, P. 1998. Schools as (dis)organisations: The 'breakdown of the culture of learning and teaching' in South African schools. Cambridge Journal of Education, 28 (3): 283-300.
- Christie, P. 2001. Improving school quality in South Africa: A study of schools that have succeeded against the odds. Journal of Education, 26:40-65.
- Christie, P. & Lingard, B. 2001. Capturing complexity in educational leadership. Paper presented at AERA Conference, Seattle, 10–14 April.

- Christie, P., Butler, D. & Potterton, M. 2007. Schools that work. Report of the Ministerial Committee, Pretoria: Government Printer.
- Christie, P. 2009. Getting schools to work: Achieving equity and quality in education in post-apartheid South Africa. In: African Studies Association of Australia and the Pacific (AFSAAP), Brisbane, Australia. 29 September - 2 October 2009.
- Codd, J. 1988. The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3(3): 235-47.
- Cohen, J.L. 2008. That's not treating you as a professional: Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching*, 14(2): 79 – 93.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education* (5<sup>th</sup> ed). London: Routledge Publishers.
- Coldron, J. & Smith, R. 1999. Active location in teachers: Construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6): 711-726.
- Cornelissen, R. 2009. Literacy and numeracy. Western Cape Education Department. Personal Communication (2009/12/14), Cape Winelands Education Management District Circuit.
- Create. 2009. 'No fee' schools in South Africa. Policy Brief number 7. <http://www.create-rpc.org>. Toegang op 25 Junie 2012.
- Daramola, C.O. 1994. *Introduction to the sociology of education*. Ilorin: Success Education Services.
- De Vos, A.S. 2005. Intervention research. In: A.S. De Vos, H. Strydom, C.B Fouche en C.S.L. Delport (eds.) (3<sup>rd</sup> ed), pp. 333-349. *Research at grassroots for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. *Research at grassroots. For the social sciences and human service professions*. (3<sup>rd</sup> ed). Pretoria: Van Schaik Publishers.

- Deal, T.E. & Kennedy, A. 1982. Corporate cultures. Reading, MA: Addison- Wesley Publishing.
- Deal, T. E. 1985. The symbolism of effective schools. *Elementary School Journal*, 85: 601-620.
- Deal, T.E. & Peterson, K.D. 1999. Shaping school culture: The heart of leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delisio, E.R. 2006. Improving school culture: Education world. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds) 1994. Handbook of qualitative research. London: Sage Publishers.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds). 2005. The SAGE handbook of qualitative research (3<sup>rd</sup> ed). London: Sage Publishers.
- Dryden, S. 1999. Mirror of a nation in transition: History teachers and students in Cape Town schools. Unpublished Masters thesis. University of Cape Town.
- Epstein, J. L. 2001. School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.
- Fairclough, N. 1992. Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 2003. Analysing discourse: Textual analysis for social research. London: Routledge.
- Fairclough, N. 2006. Language and globalization. London: Routledge.
- Fleisch, B. 2008. Primary education in crisis: Why South African school children underachieve in reading and mathematics. Cape Town: Juta.
- Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. The qualitative research report. In: A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouché, & C.S.L. Delport, 2005. Research at grass roots for the social sciences and human science professions. (3<sup>rd</sup> ed), pp. 123-131. Pretoria: Van Schaik.
- Foucault, M. 1969. The archaeology of knowledge, London: Tavistock Publications Ltd.
- Foucault, M. 1972. 'Preface'. In: G. Deleuze and F. Guattari *Anti-Oedipus: Capitalism & Schizophrenia*. London: The Anthole Press.

- Foucault, M. 1974. Human nature: justice versus power. In: E. Fons (ed), pp. 135-197. Reflexive water: the basic concerns of mankind . London: Souvenir Press.
- Foucault, M. 1976. Politics and the study of discourse. Ideology and Consciousness, 3: 7-26.
- Foucault, M. 1980. Power/Knowledge. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. 1981. The order of discourse. In: R. Young, (ed.), pp. 57-77. Untying the text: a poststructuralist reader. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Foucault, M. 1982. Afterword: The subject and power. In: H.L. Dreyfus and P. Rabinow (eds), pp. 208-226. Michael Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Brighton: Harvester.
- Foucault, M. 1984. Space, knowledge and power. In: P. Rainbow (ed), pp. 239-256. The Foucault Reader. Londen: Penguin.
- Foucault, M. 1990. Power/knowledge: Selected interviews and other writings. In: C. Gordon, (red), pp. 109-133. New York: Panther Books.
- Fullan, M.C. 1991. The new meaning of educational change. (2<sup>nd</sup> ed). New York: Teachers College Press.
- Gale, T. 1999. Policy trajectories: treading the discursive path of policy analysis. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 20(3): 393-407.
- Gawronski, B., Hofmann, W. & Wilbur, C.J. 2006. Are "implicit" attitudes unconscious? Conscious and Cognition, 15: 485-499.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J.M. & Donelly, J.H. 1985. Organizations: behavior, structure, processes. Plano, Texas: Business Publications.
- Giddens, A. 1977. Studies in social and political theory. Londen: Hutchinson.
- Giddens, A. 1979. Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.



- Giddens, A. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Oxford: Polity Press.
- Glenn, C. L. 2002. Sharing responsibility for education: families, government, and educators. *European Journal for Education Law and Policy*, 6: 9 – 14.
- Gonder, P.O. & Hymes, D. 1994. *Improving school climate and culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. 2005. *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Goodlad, J. 1984. *A place called school – Prospects for the future*. New York : McGraw – Hill.
- Goodson, I. & Cole, A. 1994. Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1): 85-105.
- Goodwin, B. 1999. *Improving teacher quality: Issues & policies [Policy Brief]*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Greeff, M. 2004. Information collection: Interviewing. In: A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouche en C.S.L. Delpont, pp. 286-313. *Research at grassroots*. (3<sup>rd</sup> ed).
- Gruenert, S. 2008. School culture, school climate: They are not the same thing. *Principal*, 87(4): 56-59.
- Gunter, H. 2004. Labels and labeling in the field of educational leadership. *Discourse*, 25 (1): 21-41. London: Routledge Publishers.
- Guskey, T. 2000. *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Gustafsson, M. 2006. *School production modelling to strengthen government monitoring programmes in developing countries*. M.A. Thesis. University of Stellenbosch.

- Hall, S. 1996. Who needs identity? In: S. Hall en P. Du Gay (eds), pp. 111-112. Questions of identity. London: Sage Publications.
- Hall, S. (ed). 1997. Representation: cultural representations and signifying practices. Londen: Sage Publications.
- Hallinger, P. 1992. The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3): 35-48.
- Harvey, D. 1996. Justice, nature and the geography of difference. London: Blackwell.
- Hay, C. 1995. Structure and agency. In: D. Marsh en G. Stoker (eds), pp. 189-206. Theory and methods in political science. London: Palgrave/Macmillan.
- Hay, C. 2002a. Political analysis: A critical introduction. Basingstoke: Palgrave.
- Hofstrand, C.S. 2003. Taking your school's temperature. How school climate affects students and staff. <http://www.schoolcounselor.org>. Toegang op 03 Mei 2011.
- Holliday, A. 2002. Doing and writing qualitative research. London: Sage Publishers.
- Horn-Turpin, F.D. 2009. A study, examining the effects of transformational leadership behaviors on the factors of teaching efficacy, job satisfaction and organizational commitment as perceived by special education teachers. Ph.D. thesis. Virginia State University.
- Hoy, W. 2008. Culture and climate of schools. Ohio State University Press.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk Hoy, A. 2006. Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*. 43(3):425-46.
- Jones, G., Lee, A. & Poynton, C. 1998. Discourse analysis and policy activism: readings and rewritings of Australian university research policy. In: A. Yeatman (ed), pp. 146-170. Activism and the policy process. St Leonards, NSW: Allen en Unwin.
- Jorgenson, M. & Phillips, L. 2002. Discourse analysis as theory and method. London: Sage Publishers.

- Kallaway, P. (ed.). 2002. The history of education under apartheid, 1948–1994: The doors of learning and culture shall be opened. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Karlberg, M. 2005. The power of discourse and the discourse of power: persuing peace through discourse intervention. *International Journal of Peace Studies*, 10(1): 1-23.
- Karpicke, H. & Murphy, M.E. 1996. Production school culture: Principles working from the inside. *NASSP Bulletin*, 80(579): 26-34.
- Kinsler, K. & Gamble, M. 2001. *Reforming schools*. London: Continuum.
- Kraak, A. 1999. Competing education and training policy discourses: A 'systemic' versus 'unit standards' framework. In: J. Jansen en P. Christie (eds), pp. 21-58. *Changing curriculum studies on outcomes – based education in South Africa*. Kenwyn: Juta.
- Lareau, A. 2002. Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5): 747-776.
- Lawson, M. A. 2003. School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1): 77 – 133.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. 2006. Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2): 201-227.
- Levine, D.U. & L. W. Lezotte. 1990. *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lindahl, R. 2006. The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base. The Connexions Project, <http://cnx.org/content/m13465/1.1>. Toegang op 08 Februarie 2011.

- Maclure, R. 2003. 'No longer overlooked and undervalued? The evolving dynamics of endogenous educational research in sub-Saharan Africa'. *Harvard Educational Review*, 76(1): 80-109.
- Malloy, C.E. 2005. Contradictions in culture: African-American students in two charter schools. In: W.T. Pink en G.W. Noblit (eds), pp. 137-157. *Cultural matters: Lessons learned from field studies of several leading school reform strategies*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Marks, S. & Trapido, S. 1987. *The politics of race, class and nationalism in twentieth-century South Africa*. London: Longman.
- Mason, J. 2002. *Qualitative researching* (2nd ed). London: Sage Publishers.
- McMillan, J .H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: A conceptual introduction* (5<sup>th</sup> ed). New York: Longman.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mees, G.W. 2008. *The relationship among principal leadership, school culture and student achievement in Missouri middle schools*. Ph.D. thesis. University of Missouri, Columbia.
- Miller, J. & B. Glassner. 1997. The 'inside' and the 'outside': finding realities in interviews. In: D. Silverman (ed), pp.99-113. *Qualitative Research Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications.
- Mowday, R.T., Porter, L.M. & Steers, R.M. 1982. *Employee-organization linkables: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Nekhwevha, F. 1999. Culture and educational transformation in post colonial Namibia and South Africa. *International Review of Education*, 45(5/6):491-506.

- Norris, J. H. 1994. What leaders need to know about school culture. *Journal of Staff Development*, 15(2): 5.
- Ntuli, V.M.M. 2007. An exploration into educators' understanding, implementation and experiences of alternative assessment approaches in English first additional language. Unpublished Masters thesis. Durban: Faculty of Education, University of Kwazulu-Natal.
- OECD/ WorldBank. 2007. Cross-border tertiary education: A way towards capacity development. Paris: OECD publication.
- [Http://www.oecd.org/edu/imhe/40297514.pdf](http://www.oecd.org/edu/imhe/40297514.pdf). Toegang op 02 Februarie 2011.
- Opie, C. 2004. *Doing educational research: A guide to first-time researchers*. London: Sage Publishers.
- Ozga, J. 2000. *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Buckingham: Open University Press.
- Patterson, J.L., Purkey, S.C. & Parker, J.V. 1986. *Productive school systems for a nonrational world*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Petersen, M. 2007. 'n Gevallestudie van die effek van herverdeling van mag van vroue wat op skoolbeheerrade dien. M.Tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Phillips, M. 1997. What makes schools effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics achievement and attendance during middle school. *American Educational Research Journal*, 34(4):633-62.
- Phillips, N. & Hardy, C. 2002. *Discourse analysis: investigating processes of social construction*. Londen: Sage Publications.
- Placier, M., Walker, M., & Foster, B. 2002. Writing the "show-me" standards: Teacher professionalisme and political control in US state curriculum policy. *Curriculum Inquiry*, 32(3): 281-310.

- Poulson, L. 1996. Accountability: a key-word in the discourse of educational reform. *Journal of Education Policy*, 11(5): 579-592.
- Rawls, J. 1999. *A theory of justice* (revised ed). Oxford: Oxford University Press.
- Reddy, T. 2001. The politics of naming: The constitution of Coloured subjects in South Africa. In: Z. Erasmus (ed), pp.64-79. *Coloured by history, shaped by place*. Cape Town: Kwela.
- Republiek van Suid - Afrika. 1996. National Education Policy Act , Act No. 27 of 1996. Pretoria. National Department of Education.
- Republiek van Suid – Afrika. 1997. Kwalifikasieowerheid. Bulletin,1(1). Pretoria: SAKO
- Republiek van Suid - Afrika. 1998. *Building a brighter future C2005*. Pretoria: Nasionale Departement van Onderwys.
- Republiek van Suid - Afrika, 1998. Assessment policy in the general education and training band, grades R to 9 and ABET. Government notice R1718. *Government Gazette*, 402(19640), 23 December.
- Republiek van Suid - Afrika. 2000. Employment, Induction and Orientation of school – based educators. Pretoria: National Department of Education.
- Republiek van Suid – Afrika. 2001. Policy on whole school evaluation. *Staatskoerant*, 433 (22512). Pretoria.
- Republiek van Suid - Afrika. 2003. National report systemic evaluation intermediate phase mainstream. Pretoria. National Department of Education.
- Republiek van Suid - Afrika. 2004. National Protocol of Assessment (NPA). Pretoria. National Department of Education.
- Republiek van Suid - Afrika. 2006. Literacy and Numeracy Strategy 2006-2014. Kaapstad: Wes-Kaap Onderwysdepartement.

- Republiek van Suid - Afrika. 2008. Education for All (EFA) Country Report. Department of Education.
- Republiek van Suid - Afrika. 2008. Graad 6 Assesseringsuitslae. Kaapstad: Wes-Kaap Onderwys Departement.
- Republiek van Suid - Afrika. 2011. Department of Basic Education. Annual Report 2010/2011. [Http://www.education.gov.za](http://www.education.gov.za). Toegang op 13 Februarie 2012.
- Reyneke, C.J.S. 2005. 'n Praktiese teologiese narratiewe navorsing van die aanpassingsproses van 'n gesin wat van Suid - Afrika na Nieu-Seeland verhuis het. PhD tesis. Universiteit van Pretoria.
- Richardson, J. 1999. Norms put the "Golden Rule" into practice for groups. [Http://wvde.state.wv.us/ctn/Informational%20Documents/Developing%20Norms%20\(NSDC\).pdf](http://wvde.state.wv.us/ctn/Informational%20Documents/Developing%20Norms%20(NSDC).pdf). Toegang op 17 Februarie 2012.
- Richardson, J. 2001. Shared culture: A consensus of individual values. Results. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Rossman, G.B, Corbett, H.D. & Firestone, W.A. 1988. Change and effectiveness in schools: A cultural perspective. Albany, NY: SUNY Press.
- Rubin, H.J. & Rubin, I. 2005. Qualitative interviewing: The art of hearing data. London: Sage Publishers.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. 1979. Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. Londen, Open Books, and Boston, M.A..Harvard University Press.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. 1995. Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: OFSTED.

- Saphier, J. & King, M. 1985. Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6): 67-74.
- Seidman, I. 1998. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sewel, M. 2001. The use of qualitative interviews in evaluation.
- [Http://ag.arizona.edu/fer/fs/cyfar/intervu5.htm](http://ag.arizona.edu/fer/fs/cyfar/intervu5.htm). Toegang op 25 Junie 2012.
- Schein, E.H. 1985. *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. 2004. *Organizational culture and leadership* (3<sup>rd</sup> ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Short, P. M. & Greer, J. T. 2002. *Leadership in empowered schools* (2<sup>nd</sup> ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Smeyers, P. & Verhesschen, P. 2001. Narrative analyses as philosophical research: Bridging the gap between the empirical and the conceptual. *Qualitative Studies in Education*, 14(1): 71-84.
- Soudien, C. 1997. Transformation and outcomes-based education in South Africa: Opportunities and challenges. *Journal of Negro Education*, 66(4): 449-459.
- Spector, P.E. 1997. *Job satisfaction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Staessens, K. 1991. The professional culture of innovating primary schools: Nine case studies. An unpublished paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Stempien, L.R. & Loeb, R.C. 2002. Differenced in job satisfaction between general education I education, 23(5): 258-267.
- Stolp, S. & Smith, C.S. 1994. *School culture and climate: The role of the leader*. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council.



- Stolp, S. & Smith, S.C. 1995. Transforming school culture: Stories, symbols, values, and the leader's role. Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Tableman, B. 2004. School climate and learning best practices brief. A product of the University-Community Partnerships at Michigan. State University Press.
- Taylor, S. & Yu, D. 2009. [The importance of socio-economic status in determining educational achievement in South Africa.](#) [Working Papers](#) 01/2009. University of Stellenbosch, Department of Economics.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, R. & Henry, M. 1997. Educational policy and the politics of change. London: Falmer.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. Research in practice – Applied methods for the social sciences. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Thomas, S. 2005. The construction of teacher identities in educational policy documents: a Critical Discourse Analysis. Melbourne Studies in Education, 46(1), 25-44, a special edition on Critical Discourse Analysis.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. & Hoy, W.K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68(2): 202-248.
- Van der Westhuizen, P.C. (red). 1990. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: Haum.
- Van Dijk, J.K. 1997. Discourse as social interaction. London: Sage Publications.
- Van Dijk, T.A. 2001. Critical discourse analysis. In: D. Tannen, D. Schiffrin en H. Hamilton (eds), pp. 352-371. Handbook of Discourse Analysis. Oxford: Blackwell.
- Van Wyk, B. 2006. Exploring constitutive meanings of educational transformation in South Africa. Interchange, 37(3): 181-199.
- Waghid, Y. 2002. Democratic education: Policy and praxis. South Africa: Stellenbosch: SUN Press.

- Weber, E. 2002. An ambiguous, contested terrain: Governance models for a new South African education system. *International Journal of Educational Development*, 22(6): 617-635.
- Welch, M. 1989. A cultural perspective and the second wave of educational reform. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9): 537-540.
- Yanow, D. & Schwartz-Shea, P. (eds.). 2006. *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn*. New York: M.E. Sharpe.
-

## BYLAE

<b>BYLAE VOLGORDE</b>	<b>INHOUD</b>
<b>A</b>	<b>Universiteit van Stellenbosch - Etiekkomitee aansoekvorm</b>
<b>B</b>	<b>Aansoek: Primêre Skool – Prinsipaal</b>
<b>C</b>	<b>Universiteit van Stellenbosch - Inwilligingsbrief</b>
<b>D</b>	<b>Universiteit van Stellenbosch - Toestemmingsbrief</b>
<b>E</b>	<b>Goedkeuring : WKOD – Dr. A. Wyngaard</b>
<b>F</b>	<b>Onderhoudskedule</b>
<b>G</b>	<b>Onderhoudsvrae</b>

## BYLAAG A



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

**Verwysingsnommer : 15965287/2011**

**NAVORSINGSETIEKKOMITEE: MENSNAVORSING (NIE-GESONDHEID)**

**ETIEKKOMITEE-AANSOEKVORM**

**Naam: Prof/Dr/Mnr/Me:** Mnr. D. Arnolds

**Posisie/Professionele Status:** Student

**Affiliatie: Navorsingsprogram/Instelling:** Universiteit van Stellenbosch

**Is u 'n ingeskrewe student aan Universiteit van Stellenbosch (US)? Merk (✓) asb:**

JA	<input checked="" type="checkbox"/>
NEE	<input type="checkbox"/>

**Indien Ja, vir watter graad/program is u ingeskryf by die**

**US? M. Ed Onderwysbeleid studies**

**Spesifiseer asb die betrokke Departement:**

**Onderwysdepartement: Onderwysbeleid studies**

**Telefoon- en uitbreidingsnommer. Kode: nr.**

**Faks: Kode: nr.**

Titel van navorsingsprojek:

*Die klassifikasie van onderprestering en die implikasies daarvan op skoolkultuur.*

Waar sal die navorsing uitgevoer word?

*By drie laerskole in Wellington*

*Al die volgende afdelings moet voltooi word (Merk (✓) asseblief alle tersaaklike blokkies waar van toepassing)*

**1. BEFONDSING VAN DIE NAVORSING: Hoe sal die navorsing befonds word?**

Student se eie befondsing

**2. DOEL VAN DIE NAVORSING:**

Die doel is om ondersoek in te stel watter implikasies die klassifikasie van skole as onderpresterende skole deur beleids toepassing mag hê op hul skoolkultuur.

**3. OOGMERKE EN DOELWITTE VAN DIE NAVORSING: (Lys asseblief alle doelwitte)**

- 'n Konseptuele analise te doen om te onderskei tussen skoolkultuur en skoolklimaat.
- 'n Diskoers analise te doen van die beleid as diskoers vir die Sistemiese evaluering.
- Interpreterende kwalitatiewe studie te doen van die opvoeders se belewenis van die klassifikasie van onderprestering.
- Strategieë te ontwikkel wat 'n bydra kan lewer vir skole om uit hul konstruksie van onderprestering te kom.

**4. OPSOMMING VAN DIE NAVORSING (gee 'n beknopte beskrywing van die navorsingsplan – hoogstens 200 woorde)**

Hierdie studie sal geloods word in die Interpreterende ondersoekende Metodologie. Met hierdie navorsing wil ek 'n kwalitatiewe interpreterende ondersoek instel na die wyse waarop opvoeders betekenis gee aan hul skoolkultuur, nadat hul skole as onderpresterende skole deur die Weskaap Onderwysdepartement geklassifiseer is. Ek gaan die volgende metodes gebruik. Ek gaan 'n *dokumentanalise* doen van die sistemiese evalueringsbeleid; deurlopende assesseringsbeleide van die WKOD en die van die skole asook die onderskeie skole se punte skedules. Hierdeur gaan ek probeer om die verhouding tussen die evaluerings in perspektief te stel. Die volgende stap sal wees om deur middel van *doelgerigte steekproefneming*, Die prinsipaal van elke skool asook die Afrikaans en Wiskunde opvoeders van die skole te neem en daar sal met hulle *Indiepte onderhoude* gevoer word. Tydens hierdie onderhoude, sal die navorser ook gebruik maak van 'n bandopname om die deelnemers se woorde op hul unieke manier vanpraat vas te vang. Ek sal ook tydens die onderhoude gebruik maak van *veldnotas* (fieldnotes) om die waarnemings soos gesigsuitdrukkings en gebare tydens die onderhoude neer te skryf. Hierdie 3 stappe sal gevolg word om ook te dien as *triangulasie* vir die verifiëring van die inligting.

Die navorsing sal ook onderwerp wees aan die etiese oorwegings wat van toepassing is op navorsing in die sosiale wetenskappe asook die etiese oorwegings van die Universiteit van Stellenbosch.

5.1 Hoe word die navorsing gekarakteriseer? (*Merk (✓) asseblief ALLE toepaslike blokkies*)

5.1.1 Persoonlike en sosiale inligting direk van deelnemers/proefpersone verkry	✓
5.1.2 Deelnemers/proefpersone word liggaamlik ondersoek	
5.1.3 Deelnemers/proefpersone word psigometries getoets	
5.1.4 Identifiseerbare inligting oor persone word uit beskikbare rekords verkry	
5.1.5 Anonieme inligting word uit beskikbare rekords verkry	✓
5.1.6 Literatuur, dokumente of argiefmateriaal oor individue/groepe word ingesamel	✓

5.2 Deelnemer/Proefpersoon-inligtingsblad aangeheg? (*vir geskrewe en mondelinge instemming*)

JA	✓
NEE	

5.3 Vorm vir Ingeligte Inwilliging aangeheg? (*vir geskrewe instemming*)

JA	✓
NEE	

5.3.1 Indien ingeligte inwilliging onnodig is, meld waarom nie:

LW: Indien 'n vraelys, onderhoudskedule of waarnemingskedule/raamwerk vir etnografiese studie in die navorsing gebruik sal word, moet dit aangeheg word. Die aansoek kan nie sonder dié dokumente oorweeg word nie.

5.4 Sal u van enigen van bogenoemde meetmiddels gebruik maak in die navorsing?

JA	✓
NEE	

6 DEELNEMERS/PROEFPERSONE IN DIE STUDIE

6.1 Indien mense bestudeer word, meld waar hulle uitgekies word:

Binne hul skool opse

6.2 Merk (✓) asseblief die toepaslike blokkies:

Deelnemers/Proefpersone sal:	JA	NEE
gevra word om vrywillig deel te neem	✓	
uitgesoek word	✓	

6.2.1 Meld hoe die deelnemers/proefpersone uitgesoek sal word, en wie sal as vrywilligers deelneem:

Die deelnemers sal doelgerig uitgesoek word. Hulle sal die opvoeders in graad ses wees wat onderskeidelik die Afrikaans en Wiskunde leerareas aanbied.

## 6.2.2. Merk (✓) asseblief die toepaslike blokkies:

Deelnemers/Proefpersone is:	JA	NEE
Beoog u om gebruik te maak van US studente, alumni of personeel data		✓
Gaan u onderhoude voer met US studente, alumni of personeel data		✓
Gaan u gebruik maak van 'n vraelys wat op die US kampusse versprei gaan word		✓
Gaan u 'n elektroniese vraelyste op die US webtuiste geplaas moet word?		✓

## 6.3 Is die deelnemers/proefpersone ondergeskik aan die persoon wat die werwing doen?

JA	
NEE	✓

## 6.3.1 Indien JA, regverdig die keuse van ondergeskikte proefpersone:

## 6.4 Sal kontroledelnemers/proefpersone gebruik word?

JA	
NEE	✓

## 6.4.1 Indien JA, verduidelik hoe hulle gekies sal word:

6.5 Watter rekords, indien enige, gebruik sal word, en hoe sal hulle gekies word?  
*Eksamen en kwartaalike punte skedules.*

*Uitslae van die sistemiese evaluerings toetsE. Skool beleids dokumente. Hierdie rekords is beskikbaar by die skole en toestemming is verleen deur die bestuur van die Skool vir bestudering van die rekords.*

6.6 Wat is die ouderdomsomvang van die deelnemers/proefpersone in die studie?  
Merk (✓) asseblief die toepaslike blokkies:

0 – 7 jaar oud	
8 – 17 jaar oud	
volwassenes	✓

## 6.6.1 Is inwilliging van voogde/toestemming vir deelnemers/proefpersone verkry?

JA	
NEE	✓

*Indien JA, heg asseblief die toepaslike vorms aan.*

Indien NEE, meld asseblief waarom \_\_\_\_\_

**7. PROSEDURES****7.1 Merk (✓) die navorsingsprosedure(s) wat gebruik sal word:**

Literatuur	✓
Dokumentêr	✓
Persoonlike rekords	
Onderhoude	✓
Opname	✓
Deelnemer-waarneming	
Ander (spesifiseer asseblief)	
_____	
_____	

**7.2 Hoe sal die data bewaar word?**

Die data sal in 'n geslote kabinet geberg word. Dit sal vernietig word ses maande nadat die ondersoek voltooi is.

Die elektroniese data sal op 'n rekenaar skyf gelaai word.

Die rekenaar skyf sal met 'n kode woord wat slegs aan die navorser bekend is , gesluit word.

**7.3 Indien 'n onderhoudsvorm/skedule; vraelys of waarnemingskedule/raamwerk gebruik sal word, is dit hierby aangeheg?**

(a) JA	✓
NEE	



**7.4 Risiko's van die prosedure(s): Deelnemers/proefpersone sal/kan miskien van die volgende ondergaan:**

Geen risiko	✓
Ongemaklikheid	
Pyn	
Moontlike komplikasies	
Vervolging	
Stigmatisering	
Negatiewe etikettering	
Ander (spesifiseer asseblief)	

7.4.1 Indien u enige van bogenoemde gemerk (✓) het, behalwe 'geen risiko', verskaf besonderhede asseblief:

**8. NAVORSINGSDUUR**

- (a) Wanneer sal die navorsing begin?  
In die vierde kwartaal, oor middag na skool en naweke. Die navorser is bewus van die WKOD se beleid rondom navorsing in die 4 e kwartaal, maar die WKOD het nie 'n probleem met onderlinge reëlins tussen die navorser en respondente nie. Sien aangehegte WKOD E- Pos van Dr. A.Wyngaard in die verband.
- (b) Ongeveer hoe lank sal die navorsing duur?  
2 weke

**9. ALGEMEEN**

9.1 Is toestemming van die toepaslike owerheid/owerhede verkry?

JA	✓
NEE	

9.1.1 Indien JA, meld die naam/name van die owerheid/owerhede en heg die

toestemmingsbrief / toestemmingsbriewe aan:

1. Weskaap Onderwys Departement
2. Toestemmingsbriewe van Skool Beheerligame

9.2 Vertroulikheid: Hoe sal vertroulikheid gehandhaaf word om te verseker dat deelnemers/proefpersone/pasiënte/kontrolepersone nie geïdentifiseer kan word deur persone wat nie by die navorsing betrokke is nie?

1. Skole en plekke kry skuilname
2. Die deelnemers sal as respondente aangespreek en verwys word.

9.3 Resultate: Aan wie sal die resultate beskikbaar gestel word, en hoe sal die bevindinge aan die navorsingsdeelnemers meegedeel word?

1. Die Universiteit van Stellenbosch se onderwys departement
2. Die Weskaap Onderwys Departement
3. Die respondente en hul skole kry 'n goedgekeurde kopie van navorsings bevindinge.

9.4 Onkoste sal gely word deur:

deelnemer/proefpersoon	
instelling	
Ander (spesifiseer asseblief)	

**9.4.1 Verduidelik enige van bogenoemde wat √ gemerk is:**

---



---



---

**9.5 Navorsingsvoorstel/protokol hierby aangeheg?**

JA	√
NEE	

**9.6 Enige ander inligting wat vir die Komitee van waarde sal wees, moet hier verskaf word:**

---



---



---

**Verklaring deur aansoeker/navorser:**

1. Dat ek nie sal nie afwyk van die metodologie soos vervat in my navorsingsvoorstel nie;
2. Dat ek binne die grense van toepaslike nasionale wetgewing, institusionele riglyne en beleide en aanvaarbare wetenskaplike navorsingstandaarde navorsing sal bly;
3. Indien enige substantiewe veranderinge of afwykings aan my navorsing aangebring word, dit eers indien by die Navorsingsetiekkomitee: Mensnavorsing (Nie-Gesondheid) vir etiese klaring;
4. Dat ek nie met my navorsing sal begin alvorens amptelike etieklaring verleen is deur die Navorsingsetiekkomitee: Mensnavorsing (Nie-Gesondheid) nie; en
5. Ek is vertroud met die inhoud van die Raamwerkbeleid vir die Versekering en Bevordering van Etiese-verantwoordbare navorsing aan die Universiteit Stellenbosch soos goedgekeur deur die Senaat op 20 Maart 2009.

**Datum:**

**Aansoeker se handtekening**

**17 November 2011**

.....

.....

**Wie is die studieleier/s van hierdie navorsing?**

**Naam: Prof. N. Bak**

**Program/Instituut/Departement: Onderwys beleidstudies**

**Tel: 021 8082398**

**0732024681**

**nbak@sun.ac.za**

**Datum: .....**

**Handtekening: .....**

## BYLAAG B



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Berg en Dalstraat 75

Wellington

7655

19 Julie 2011

Die Prinsipaal

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

Geagte Heer/Dame

I/S: Aansoek om praktiese navorsing

Hiermee doen ek David Arnolds, 'n student aan die Universiteit van Stellenbosch, aansoek om navorsing by u skool te doen in die vorm van onderhoude met onderwysers ter voltooiing van my meesters graad. Die titel van my navorsing: *Die klassifikasie van onderprestering en die implikasies daarvan op skool kultuur*.

Ek beoog om onderhoude met die opvoeders van die skool te doen vanaf Augustus 2011 tot September 2011. Hierdie beoogde onderhoude sal geskied na die skooldag vir die leerders gesluit het.

Baie dankie op u positiewe respons.

By voorbaat dank

Die uwe

D. Arnolds

## BYLAAG C



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

### UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

### INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

#### **‘n Eksplorاسie van beleidsklassifikاسie op skole en die implikasie daarvan op die uitlewing van die skool kultuur**

U word gevra om deel te neem aan ‘n navorsingstudie wat uitgevoer word deur mnr.D. Arnolds van die Departement van Onderwysbeleidstudies aan die Universiteit van Stellenbosch. Die resultate sal deel vorm van ‘n navorsingstesis vir die M.Ed- kwalifikاسie. U is as moontlike deelnemer gekies omdat u oor die nodige kennis beskik om genoegsame inligting ten opsigte van die navorsingsprobleem te kan verskaf.

#### **1. Doel van die studie.**

Met hierdie studie word gepoog om enkele implikasies van beleidsklasifikاسie op die uitlewing van skool kultuur deur opvoeders te ondersoek sodat vasgestel kan word hoe opvoeders betekenis gee aan skool kultuur en watter strategieë ontwikkel kan word wat ‘n bydra kan lewer vir skole om uit hul konstruksie van onderprestering te kom om sodoende te kan bydra tot die Nasionale Onderwysdepartement se visie van kwaliteit onderrig.

#### **2. Prosedures**

Indien u inwillig om deel te neem aan die studie, vra ons dat u die volgende moet doen:

- Bereid sal wees om op ‘n tyd en plek wat vir alle partye geleë is, deel te neem aan ‘n semi gestruktureerde onderhoud met die navorser waartydens u u belewenis van skool klasifikاسie en skool kultuur met die navorser deel.

### **3. Moontlike risiko's en ongemaklikheid**

Aangesien beide die deelnemers en die skool se anonimiteit verseker word, sal die onderhoud op 'n tyd en plek wat vir albei partye gemaklik is gevoer word en daarom word geen ongemaklikheid of moontlike risiko's voorsien nie.

### **4. Moontlike voordele vir proefpersone en/of die samelewing**

Alhoewel die proefpersone nie direk deur die navorsing bevoordeel gaan word nie behoort die kennis wat deur die studie bekom word as aansporing te dien om uit die konstruksie van onderprestering te kom.

### **5. Vergoeding vir deelname**

Deelname is vrywilliglik en geen vergoeding is hierby betrokke nie.

### **6. Vertroulikheid**

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos die wet vereis. Vertroulikheid sal ten alle tye gehandhaaf word deur middel van anonimiteit. Skuilname sal gebruik word. Getikte data sal elektronies bewaar word met 'n wagwoord op die leer. Die onderhoud sal met u toestemming op audioband opgeneem word. Hierdie bande sal veilig bewaar word en slegs vir die doel van hierdie studie aangewend word. Na publiserings van die verhandeling sal die bande skoon gevee word.

### **7. Deelname en onttrekking**

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem kan u ter enige tyd daarvan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan

ook weier om bepaalde vrae te antwoord maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

## **8. Idenitifikasie van ondersoekers**

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met die navorser, mnr. David Arnolds (Tel. no. 078 509 2672) of die studieleier, Prof. N. Bak (Tel. no. 021 808 2419).

## **9. Regte van proefpersone**

U kan ter enige tyd u inwilliging terug trek en u deelname beeindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing skakel met me. Malene Fouché (Tel. no. 021 808 4622) van die afdeling Navorsingsontwikkeling.

---

## BYLAAG D



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

### Approval Notice

#### New Application

22-Nov-2011

ARNOLDS, David

Dear Mr David ARNOLDS,

The **New Application** received on **26-Sep-2011**, was reviewed by Research Ethics Committee: Human Research (Humanities) via Committee Review procedures on and has been approved.

Please note the following information about your approved research protocol:

#### Present Committee Members:

Fouche, Magdalena MG

Van Wyk, Berte B

Hattingh, Johannes JP

Thesnaar, Christoffel CH

Theron, Carl CC

Somhlaba, Ncebazakhe NZ

Bitzer, Elias EM

Engelbrecht, Sidney SF

Gorgens, Gina G

Beukes, Winston WA

#### Standard provisions

1. The researcher will remain within the procedures and protocols indicated in the proposal, particularly in terms of any undertakings made in terms of the confidentiality of the information gathered.
2. The research will again be submitted for ethical clearance if there is any substantial departure from the existing proposal.
3. The researcher will remain within the parameters of any applicable national legislation, institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of research.

4. The researcher will consider and implement the foregoing suggestions to lower the ethical risk associated with the research. You may commence with your research with strict adherence to the abovementioned provisions and stipulations.

Please remember to use your **protocol number (HS728/2011)** on any documents or correspondence with the REC concerning your research protocol.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

#### After Ethical Review:

Please note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required.

The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) number REC-050411-032.

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki, the South African Medical Research Council

Guidelines as well as the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health).

#### Protocol #: HS728/2011

**Title: Die klassifikasie van onderprestering en die implikasies daarvan op skoolkultuur.**

Protocol Approval Period: **27-Oct-2011 -26-Oct-2012**

#### Provincial and City of Cape Town Approval

Please note that for research at a primary or secondary healthcare facility permission must be obtained from the relevant authorities (Western Cape Department of

Health and/or City Health) to conduct the research as stated in the protocol. Contact persons are Ms Claudette Abrahams at Western Cape Department of Health

(healthres@pgwc.gov.za Tel: +27 21 483 9907) and Dr Helene Visser at City Health (Helene.Visser@capetown.gov.za Tel: +27 21 400 3981). Research that will

be conducted at any tertiary academic institution requires approval from the relevant parties. For approvals from the Western Cape Education Department, contact

Dr AT Wyngaard (awyngaard@pgwc.gov.za, Tel: 0214769272, Fax: 0865902282, <http://wced.wcape.gov.za>).

Institutional permission from academic institutions for students, staff & alumni. This institutional permission should be obtained before submitting an application for ethics clearance to the REC.

Please note that informed consent from participants can only be obtained after ethics approval has been granted. It is your responsibility as researcher to keep

signed informed consent forms for inspection for the duration of the research.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 0218089183.

Sincerely,

Sidney Engelbrecht

REC Coordinator

Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

#### **Included Documents:**

Questionnaire: Training Centre

Questionnaire: College

Letter of permission 2

WCED letter of permission

Letter of permission 3

Questionnaire: School

Research proposal/Navorsingsvoorstel

Consent form\_afrikaans

Application form

Letter of permission1

## **Investigator Responsibilities**

### **Protection of Human Research Participants**

Some of the responsibilities investigators have when conducting research involving human participants are listed below:

1. Conducting the Research. You are responsible for making sure that the research is conducted according to the REC approved research protocol. You are also responsible for the actions of all your co-investigators and research staff involved with this research. You must also ensure that the research is conducted within the standards of your field of research.

2. Participant Enrollment. You may not recruit or enroll participants prior to the REC approval date or after the expiration date of REC approval. All recruitment

materials for any form of media must be approved by the REC prior to their use. If you need to recruit more participants than was noted in your REC approval

letter, you must submit an amendment requesting an increase in the number of participants.

3. Informed Consent. You are responsible for obtaining and documenting effective informed consent using **only** the REC-approved consent documents, and for ensuring that no human participants are involved in research prior to obtaining their informed consent. Please give all participants copies of the signed informed

consent documents. Keep the originals in your secured research files for at least five (5) years.

4. Continuing Review. The REC must review and approve all REC-approved research protocols at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once

per year. There is **no grace period**. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, **it is your responsibility to submit the continuing**

**review report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur.** If REC approval of your research lapses, you must stop new

participant enrollment, and contact the REC office immediately.

5. Amendments and Changes. If you wish to amend or change any aspect of your research (such as research design, interventions or procedures, number of

participants, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material), you must submit the amendment to the REC for review

using the current Amendment Form. You **may not initiate** any amendments or changes to your research without first obtaining written REC review and approval.

The **only exception** is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

6. Adverse or Unanticipated Events. Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others,

as well as any research related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to Malene Fouch within **five (5) days** of

discovery of the incident. You must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the REC's requirements for protecting

human research participants. The only exception to this policy is that the death of a research participant must be reported in accordance with the Stellenbosch



University Research Ethics Committee Standard Operating Procedures. All reportable events should be submitted to the REC using the Serious Adverse Event Report Form.

7. Research Record Keeping. You must keep the following research related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research protocol and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence from the REC

8. Reports to Sponsor. When you submit the required reports to your sponsor, you **must** provide a copy of that report to the REC. You may submit the report at the time of continuing REC review.

9. Provision of Counselling or emergency support. When a dedicated counsellor or psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.

10. Final reports. When you have completed (no further participant enrollment, interactions, interventions or data analysis) or stopped work on your research, you must submit a Final Report to the REC.

11. On-Site Evaluations, Inspections, or Audits. If you are notified that your research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, you must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.

## BYLAAG E



**WESTERN CAPE**  
**Education Department**

Provincial Government of the Western Cape

**RESEARCH**

[awynngaar@pgwc.gov.za](mailto:awynngaar@pgwc.gov.za)

tel: +27 021 476 9272

Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000

[wced.wcape.gov.za](http://wced.wcape.gov.za)

**REFERENCE: 20110826-0037**

**ENQUIRIES: Dr A T Wyngaard**

**Mr David Arnolds**  
**Berg en Dalstraat 75**  
**Wellington**  
**7655**

**Dear Mr David Arnolds**

**Research Proposal: die klassifikasie van onderprestering en die implikasie daarvan op skool kultuur**

**Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:**

- 1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.**
- 2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.**
- 3. You make all the arrangements concerning your investigation.**
- 4. Educators' programmes are not to be interrupted.**
- 5. The Study is to be conducted from 30 August 2011 till 30 September 2011**
- 6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).**
- 7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number.**
- 8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.**
- 9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.**

10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.

11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

The Director: Research Services

Western Cape Education Department

Private Bag X9114

CAPE TOWN

8000

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Audrey T Wyngaard

for: HEAD: EDUCATION

DATE: 30 August 2011

## BYLAAG F



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

### **Onderhoudskedule**

Ek gaan die onderhoud doen in die semi-gestruktureerde formaat. Hierdie is 'n onderhoudskedule.

### **Inleidende gesprek:**

Bekendstelling – Ek is 'n onderwyser by 'n laerskool vir die afgelope 20 jaar. Ek is tans besig met studies aan die Universiteit van Stellenbosch.

### **Doel met die onderhoud**

Ek is besig met 'n studie oor beleidsklassifikasie en die implikasies daarvan op skool kultuur en wil graag met onderwysers gesels oor hoe hulle hierdie beleidsklassifikasie ervaar.

### **Gerusstelling**

Vir die uitvoering van hierdie onderhoude het ek die volgende gedoen.

1. Toestemming verkry vanaf die skool en die WKOD, om hierdie onderhoude te voer .
2. Versekering dat geen name van opvoeders of skole bekend gemaak sal word nie.
3. Hierdie gesprekke en inligting verwerk en anoniem gebruik sal word.
4. Opnames van inderhoude veilig bewaar sal word.
- 5.

By voorbaat dank

D.Arnolds

## BYLAAG G



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

**Universiteit van Stellenbosch**

**M Ed. Onderwys beleid studies**

**Student: David Arnolds      15965287**

STELLING: DIE SKOOL IS SEDERT DIE LAASTE SISTEMIESE EVALUERINGS TOETSE WAT DEUR DIE WES KAAPSE ONDERWYS DEPARTEMENT GEIMPLEMENTEER IS, EN AS GEVOLG VAN DIE ONBEVREDIGENDE UITSLAE WAT BEHAAL IS, AS 'n ONDERPRESTERENDE SKOOL GEKLASSIFISEER.

HIERDIE ONDERHOUD VORM DEEL VAN DIE NAVORSER SE STUDIE OM TE BEPAAL HOE DIE ONDERWYSERS VAN SO 'n SKOOL UTING GEE AAN HUL GEVOELEN EN ERVARINGS AS OPVOEDERS VAN SO 'N SKOOL EN DIE IMPLIKASIES DAARVAN OP SKOOLKULTUUR.

Die volgende ETIESE OORWEGINGS is van toepassing

Die respondente is vertrouwd met die idee van ingeligte toestemming oor hul deelname

Anonimiteit en vertroulikheid word gewaarborg.

Die respondent het die reg om enige tyd aan die studie te onttrek.

### **Onderhoud vrae:**

1. Is u 'n vroulike of manlike opvoeder?
2. Hoe lank is u betrokke in die onderwys?
3. Het u enige ervaring as opvoeder by ander skole opgedoen?

4. Indien ja; spesifiseer slegs of dit laerskool of hoër skool ondervinding is
5. Hoe lank is u betrokke met die onderrig van die huidige leerarea?
6. Sal u sê dat u enige tekortkominge ervaar in die aanbieding van die leerarea?
7. Hoe gereeld evalueer u u werksaamhede om te bepaal of dit tred hou met die gedurige veranderinge in die onderwys?
8. Word u gereeld getakseer (ge-evalueer) in die aanbieding van u leerarea?
9. Hoe voel u oor die kommentaar wat u ontvang nadat so 'n takseringsessie afgehandel is?
10. Hoe dink u beïnvloed dit u werksaamhede in u leerarea?
11. U is bewus dat die leerarea wat u onderrig gebruik word in die sistemiese evaluering om u skool se prestasie te meet?
12. Is u by ander leerareas in die onderrig ook betrokke?
13. Indien ja. Hoe beïnvloed dit u werksaamhede?
14. Het u enige formele opleiding ondergaan vir die implimentering van assessering in u leerarea?
15. Is u op hoogte van wat in die sistemiese evaluering vervat is?
16. Hoe het u van die sistemiese evaluering te hore gekom?
17. Is u bewus van die feit dat die sistemiese evaluering slegs in die Wes-Kaapse skole toegepas word?
18. Het u enige insae of kennis van wat die toetse behels?
19. Weet u wat die doel van die evalueringstoeetse is?
20. Kan u asseblief hierop uitbrei?
21. Dink u dat so 'n toets 'n ware weerspieëling van die leerders se akademiese vermoëns is?
22. Kan u hierop uitbrei asseblief.
23. Beskou u die uitslae behaal as 'n refleksie op onderwysers se bevoegdheid en toewyding?
24. Hoekom sê u so? Kan u hierop uitbrei asseblief.
25. As leerarea opvoeder watter rol speel u in die skool se deelname aan die sistemiese evaluering?

26. U kry terugvoering vanaf die Departement waar die uitvalle in die sistemiese evaluerings toetse aangedui word. Konsulteer u met die kollegas oor die verslag?
27. Tydens die konsultasie/ besprekings sessies is daar enige aanduiding dat daar enige verwyte, blaam of besware geopper word?
28. Kan u meer spesifiek wees?
29. Voel u dat enige van die kollegas nie sy/haar volle samewerking gee in die poging van die skool nie?
30. Indien u nee sê. Hoe verklaar u die onbevredigende uitslae wat die skool behaal het?
31. Indien u ja sê: Hoe affekteer dit u:
- (1) werksaamhede
  - (ii) en verhoudings met u kollegas?
32. Bespreek die skool die uitslae en gevolglike klassifikasie van die skool met die volgende rolspelers?
- 33.1 Die ouers.
- 33.2. Leerders.
34. Wat het u afgelei uit gesprekke met bogenoemde rolspelers oor hul sienswyse van die opvoeders van die skool?
35. Kan u my enigiets vertel van skool kultuur?
36. Ons fokus vir 'n oomblik op die leuse van die skool.
- 36.1. Watter waarde dink u hou die leuse van die skool vir u as opvoeder in?
- 36.2. Kan u die leuse van die skool vereenselwig met die uitslae wat die skool in die afgelope jare behaal het?
37. Hoe sou u die leuse van die skool gebruik as aansporing vir die leerders?
38. Is daar 'n "Hall of Fame" vir opvoeders, leerders of gemeenskap leiers in u skool?
39. Indien nee: hoe sou u voorstel dat sulke persone vereer of erken word in u skool?
40. Indien ja; Watter rol speel dit tydens byeenkomste?
41. Is u skool se geskiedenis geboekstaaf en hoe pas dit in die kurrikulum van die skool?
42. Is daar enige mites /stories van die skool wat vir u uitstaan?
43. Indien ja: Hoe gebruik u dit om die skool se beeld by die leerders te bevorder?

44. Is daar spesifieke patrone van optrede en formaliteite wat gehandhaaf word tydens formele skool byeenkomste?

45. Dink u daar word genoegsame waarde aan sulke formaliteite geheg?

46. Heg u baie sentiment aan die waardes en normes wat die skool verpersoonlik?

47. Dink u dat die waarde en norme wat u skool verpersoonlik hou tred met die tye?

48. Het u skool en wanneer laas is 'n bestekopname (survey) gedoen van die toepaslikheid van u skool se norms en waarde stelsel?

49. Hoe voel u oor vernuwing by u skool?

50. Hoe gereeld evalueer u u werksaamhede om te bepaal of dit tred hou met die verwikkelinge in die onderwys?

51. Ons kom terug na die uitslae van die skool. Wanneer ons kyk na die:

(1) uitslae en

(2) verslag van die WKOD ;

Is u skool geklassifiseer as 'n onderpresterende skool.

52. Hoe voel u oor hierdie klassifikasie van u skool?

53. Hoe dink u raak die klassifikasie u bevoegdheid as opvoeder?

54. Hoe dink u raak die klassifikasie u identiteit as opvoeder?

55. Watter implikasies dink u kan so 'n klassifikasie van die skool inhou vir die volgende persone?

55.1. Die Prinsipaal van die skool.

55.2. Vir u as leerarea opvoeder?

55. Watter beeld dink u stuur hierdie klassifikasie van u skool na die gemeenskap?

56. Watter ingrypingsmaatreëls of kom ons noem dit herstelwerk sou u aanbeveel behoort u skool aan te wend om uit die huidige situasie van onderprestering te kom?

57. Wie dink u behoort almal by hierdie poging betrek te word?

Baie dankie vir u tyd wat u afgestaan het vir hierdie onderhoud.

**D. Arnolds**

---